

Zur

Psychologie des Sprachlebens.

Mit einigen Anwendungen

auf die

Unterrichtspraxis.

Von

Dr. E. Martinak.

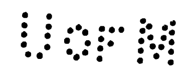
Separatabdruck aus der „Zeitschrift für die österr. Gymnasien"
IL. Jahrgang, 1898, I. Heft.

Wien.
Druck und Commissions-Verlag von Carl Gerold's Sohn,
Buchhandlung der kaiserl. Akademie der Wissenschaften.
1898.

Die psychologische Wissenschaft im Sinne einer exacten Forschung nach den Thatsachen und Gesetzmäßigkeiten des psychischen Geschehens hat sich überraschend schnell in wenigen Jahrzehnten eine ehrenvolle und weiteste Beachtung verdienende Stellung errungen. Ein Blick z. B. auf das umfassende Arbeitsmaterial des III. internationalen Psychologencongresses in München im Jahre 1896 bestätigt dies vollauf. Da nun das Arbeitsgebiet ein so außerordentlich großes ist, musste natürlich auch eine ziemlich weitgehende Arbeitstheilung platzgreifen. Und so hat man sich gewöhnt, von Sinnespsychologie, Tonpsychologie, Gefühlspsychologie, Criminalpsychologie, Urtheilspsychologie usw. zu sprechen und sie als wertvolle Unterdisciplinen der Psychologie anzuerkennen. Einen sehr wichtigen solchen Theil nun bildet auch die Sprachpsychologie.

Dass gerade die Sprache ganz besonders eng mit psychischen Thatsachen verknüpft ist, liegt auch dem außerwissenschaftlichen Denken durchaus sehr nahe. Die Sprache dient eben dem „Gedankenaustausch“, sie ermöglicht es dem Menschen, was er denkt oder fühlt — also Psychisches —, auch auszudrücken. Ja selbst wenn die Sprache nach dem bekannten Witzworte bestimmt wäre, die Gedanken zu verbergen, hätte sie es doch eben wieder mit Gedanken zu thun.

Die Sprachpsychologie würde indes geradezu unendlich weit übers Ziel schießen, wollte sie all das in Betracht ziehen, was man denkt oder bespricht, also die Gegenstände, Objecte unseres Denkens und Sprechens, sie beschränkt sich vielmehr naturgemäß nur auf jene psychischen Thatsachen, Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten, welche als solche durch die Sprache bedingt sind oder mit ihr sonst in irgend wesentlichem Zusammenhange stehen; sie muss aber auch die Frage erheben,



ob und inwieweit die Sprache selbst in das Gebiet psychischer Thatsachen einzureihen sei.

Sondern wir nun an der Sprache vorerst das Äußerliche, die Wörter und Wortverbindungen als solche, von ihrer Bedeutung, also ihrem psychischen Gehalte, und erwägen wir, dass die beiden in ganz grundwesentlichem Zusammenhange stehen und erst zusammen das volle Leben der Sprache ausmachen, so wird es uns klar, dass die Sprache ihrer geistigen, ihrer Bedeutungsseite nach, vollständig in das Feld psychologischer Betrachtung einschlägt; fassen wir aber andererseits den Sprachkörper ins Auge, die Worte als solche, dann müssen wir allerdings, bevor wir die Frage, ob physisch oder psychisch, entscheiden können, uns über die verschiedenen Existenzformen der Wörter Klarheit verschaffen. Ein Wort „existiert" nun bekanntlich nicht bloß, wenn es gesprochen, sondern ebenso auch, indem es geschrieben oder auch bloß gedacht, vorgestellt wird. Gehört der letztgenannte Fall, die bloß vorgestellten Worte, das „innere Sprechen", zweifellos vor das Forum der Sprachpsychologie, so wird es sich zeigen, dass auch an die Vorgänge des Sprechens und Schreibens eine Fülle von psychischen Erscheinungen, bezw. psychologischen Problemen sich anknüpft.

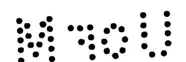
Die Sprachwissenschaft ist — merkwürdiger- oder begreiflicherweise — meist von der geschriebenen, in Literaturdenkmälern niedergelegten Sprache ausgegangen; erst unser Jahrhundert brachte nach und nach als bewusste Reaction dagegen die volle Berücksichtigung der „lebendigen" gesprochenen Sprache (Phonetik, Lautphysiologie ...). Und erst nach und nach hat die Sprachwissenschaft auch die psychische Seite des Sprachlebens in ihrer entscheidenden Wichtigkeit für die Entwicklung der Sprache erkannt. Wilhelm von Humboldt gieng hierin voran; dann seien nur genannt Steinthal, Max Müller, Marty, Schuchardt, Wegener, Paul, Rudolf Hildebrand; die Franzosen Darmesteter, Egger, Henry.

Hat sich so die Sprachwissenschaft immer mehr genöthigt gesehen, psychischen Gesetzmäßigkeiten ihr Augenmerk zuzuwenden, so ist andererseits, wie es bei derartigen Grenzgebieten erklärlich ist, auch von Seite der wissenschaftlichen Psychologie das Leben und die Entwicklung der Sprache vielfach in den Kreis der Untersuchungen einbezogen worden. Aus jüngster Zeit sei hier ganz besonders genannt Benno Erdmanns sorgfältige Arbeit über die Beziehungen zwischen Sprechen und Denken.[1])

Und schließlich hat die Physiologie und Pathologie der Sprache und ihrer Störungen reichliche Aufschlüsse auch über die psychische Seite des Sprach-Organismus gebracht.

Um nun, wenn auch nur in flüchtigen Umrissen, über die ganze Fülle von Aufgaben der Sprachpsychologie einen Überblick

[1]) Archiv f. system. Philosophie, II. u. III. Bd. (1896 u. 1897).



zu gewinnen, wollen wir den Stoff auf Grund der früher erwähnten drei Existenzformen der Sprache, Sprechen, Schreiben, stilles Denken, rasch überschauen. Hiebei sei an die activen Vorgänge des Sprechens und Schreibens immer gleich auch deren allerdings nur vergleichsweise passives Correlat, also das Hören, bezw. Lesen angeschlossen.

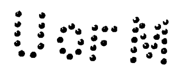
Betrachten wir I. das Sprechen und dessen Gegenstück, das Hören und Verstehen des Gesprochenen. An sich ist das Sprechen ein physiologischer Vorgang in den Sprachorganen; die Psychologie forscht nach den begleitenden psychischen Vorgängen, und zwar muss hier gefragt werden: was vollzieht sich an psychischem Geschehen 1. vor dem Sprechen, 2. während des Sprechens, 3. nach dem Sprechen?

An P. 1 knüpft sich *a*) das tiefgreifende Problem, ob der Gedanke schon vor dem sprachlichen Formulieren fertig concipiert sein müsse, bezw. könne oder ob sich das Denken erst in und mit dem Sprechen vollziehe. Ersteres möchte selbstverständlich scheinen, wenn man etwa das in der Schule so häufige: „Denken Sie früher, bevor Sie sprechen!“ u. ä. erwägt, oder den nicht seltenen Fall, dass jemand sagt, er wisse etwas ganz genau, könne es aber nicht sagen, könne nicht die Worte finden u. dgl. Andererseits jedoch zeigt jeder Versuch der Selbstbeobachtung, wie schwierig die Frage gestellt ist; wir ertappen uns sofort bei Worten (meist „gedachten“ Worten) und sind dann außerstande, das so in Worten Formulierte gleichsam auf das vorausliegende Stadium der Wortlosigkeit zurückzuschieben, den formulierten Gedanken der Worte zu entkleiden. Und in dieser Schwierigkeit liegt wohl die Hauptkraft der sonst vielfach recht angreifbaren Identitätshypothese von Sprechen und Denken, die in Max Müller ihren bekanntesten Vertreter hat.

Eine zweite Frage *b*) geht dahin, ob man vor dem thatsächlichen Aussprechen der Worte sich diese Worte in der Phantasie vorstelle oder nicht, bezw. unter welchen Bedingungen die Wortvorstellung dem Sprechen vorhergehe. Und hieran schließt sich natürlich sofort die weitere Frage *c*), was man denn vorstelle, wenn man sich ein „Wort“ vorstellt: dessen Klang, dessen optisches Bild (in Druck oder Schrift), oder die Muskelempfindung. Näheres hierüber muss später bei Besprechung der psychischen Vorgänge des Lesens gesagt werden.

Besonders wichtig werden die unter *b*) und *c*) erwähnten Punkte, wenn man schließlich die praktisch oft recht bedeutsame Frage *d*) erhebt, inwieweit dem Sprechen ein darauf abzielender Willensact vorhergehe. Muss wirklich bei willkürlichem Sprechen der Wortlaut vorher vorgestellt werden, zumal wenn ja doch nicht das Sprechen als solches, sondern irgendeine Beeinflussung des Hörenden der eigentliche Zweck des Sprechens ist?[1])

[1]) Vgl. die trefflichen Darlegungen Th. Wegeners, Grundfragen des Sprachlebens, S. 64 ff.



Welche psychischen Thatsachen vollziehen sich nun zweitens während des Sprechens? Hier dürfte es sich einmal darum handeln, *a*) ob man während des Sprechens „bei der Sache ist", das mitdenkt, wovon man spricht. Gegen die scheinbar selbstverständliche Bejahung sei hingewiesen auf „gedankenloses" Sprechen, Schwätzen, „Hersagen" von auswendig Gelerntem; das Sprechen des Redners, der in Gedanken vorauseilt und das Nächstfolgende sich zurechtlegt, während er noch vom Früheren spricht; andererseits die Lüge.

b) Hört man während des Sprechens seine eigenen Worte? Spürt man sie in der Kehle?

c) Ist man während des Sprechens imstande, äußeren Eindrücken seine Aufmerksamkeit zuzuwenden? Kann der Vortragende, der Lehrer, der Schauspieler, der prüfende Menschenkenner, während er spricht, die Mienen der Zuhörenden beobachten, ohne sich selbst empfindlich zu stören?

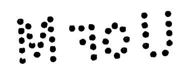
Die dritte Frage, was sich nach dem Sprechen vollzieht, ist weniger bedeutungsvoll. Als psychologisch interessant wäre nur die Thatsache zu erwähnen, dass man oft erst hinterher durch den Klang der eigenen Worte darüber belehrt wird, was man eigentlich gesagt, und daraus, nicht selten mit lebhaftem Schrecken, ersieht, wie mechanisch man gesprochen. („Die Kraniche des Ibykus!")[1])

Der Vorgang des Sprechens findet erst seine nothwendige Ergänzung in dem des Hörens, bezw. Verstehens. Hier müssen wir sofort wesentlich auseinanderhalten 1. die akustische Sinneswahrnehmung und 2. die sich daran knüpfenden Phantasievorstellungen, die das Verstehen der Wort- und Satzbedeutung ausmachen.

Was nun 1. das Hören als solches anlangt, so fällt dies der Hauptsache nach unter die Psychologie der Sinnesempfindungen. Für den Pädagogen und den Lehrer ist es hiebei wichtig, sich alle Bedingungen für das Zustandekommen, bezw. Ausbleiben der bloßen Gehörsempfindung recht sehr gegenwärtig zu halten, bevor er die Ursachen des Nicht-Verstehens von Seite des Schülers in einem intellectuellen oder emotional-ethischen Fehler sucht. Andererseits muss die Frage erhoben werden, ob das Hören durch gleichzeitige Wahrnehmungen anderer Sinne unterstützt oder gestört wird. Dass letzteres vielfach geschieht, ist bekannt, aber andererseits hilft das Hinblicken auf den Sprechenden gar sehr mit zum Verstehen des Gehörten (der Schüler soll den Lehrer ansehen; wer im Theater nicht sieht, versteht das Gehörte schlechter). Ferner scheint das Verstehen von Vorgelesenem durch stilles Mitlesen in der Regel erleichtert zu werden. (Die Schüler blicken,

---

[1]) Vgl. die schematische Darstellung bei R. Dodge, Die motorischen Wortvorstellungen, S. 50.



wenn ein Lesestück vorgelesen wird, immer wieder gern ins Buch. — Steht es analog mit der Behauptung manches Musikliebhabers, erst wenn er die Noten mitlese, könne er das Gehörte wahrhaft erfassen und genießen?)

2. Das Verstehen des Gehörten ist jedenfalls ein secundärer Vorgang. An die Wahrnehmungsvorstellungen des Gehörsinnes muss sich etwas anschließen und zwar Phantasievorstellungen von dem, was die Worte eben bedeuten. Hören wir eine uns völlig fremde Sprache sprechen, so ist die Gehörswahrnehmung zwar da, aber das zweite nothwendige Glied fehlt: an den Laut ist keine Bedeutungsvorstellung associiert. Nebst dieser allbekannten und selbstverständlichen Thatsache sei nun aber auf den vielleicht weniger oft berücksichtigten Fall hingewiesen, dass auch innerhalb der Muttersprache, ja genauer gesagt, innerhalb des von dem einzelnen beherrschten Gebietes derselben, das Verstehen doch ausbleiben kann. Dies wird verursacht durch Ablenkung der Aufmerksamkeit, durch Störungen im Gemüthszustande des Hörenden; dann aber auch oft durch geringfügige Änderungen im Tonfalle, im Dialecte, im individuellen „Organ“ des Sprechenden. (Lehrerwechsel in der Schule!)

Was unter „theilweise verstehen“ gemeint ist, sind zweierlei recht verschiedene Thatsachen: entweder es wird ganz äußerlich aus dem zeitlichen Verlaufe der Rede ein Theil derselben nicht verstanden; oder aber es handelt sich hier um einen „Theil“ der gleichzeitig nothwendigen Componenten des vollen Verständnisses: der Sinn der einzelnen Wörter wird z. B. erfasst, aber der größere Gedankenzusammenhang nicht; oder es wird der Wortsinn verstanden, nicht aber dessen etwa ganz wesentliche allegorische Bedeutung oder feinere, dahinter verborgene Anspielungen. Eine andere Mangelhaftigkeit des Verständnisses liegt vor, wenn wir die durch die Worte verlangten anschaulichen Vorstellungen nicht vollziehen, sondern uns mit abstracten oder indirecten unanschaulichen Vorstellungen begnügen. Endlich kann das Verstehen noch dadurch mangelhaft sein, dass der Hörende zwar an denselben Gegenstand denkt, wie der Sprechende, aber einen anderen anschaulichen Inhalt vorstellt, was auch wieder im Unterricht dort sehr Beachtung verdient, wo es sich, wie bei der Lectüre poetischer Werke, geradezu um anschauliche Vorstellungen handelt.

Wir wenden uns nun der II. Form, in der die Sprache sich verwirklicht, dem Schreiben und wieder analog wie früher dessen Correlate, dem Lesen, zu. Verglichen mit Sprechen und Hören zeigt sich sofort, dass Schreiben und Lesen abgeleitete, secundäre Thatsachen sind. Auch ist deren psychischer Bestand complicierter. Hatten wir beim Sprechen mindestens drei Elemente: Denken an die Sache, Denken an das Wort, actuelles Sprechen zu sondern, liegen beim Schreiben deren mindestens vier vor: Denken an die

Sache, Denken an das Wort, Denken an die Schriftzeichen, actuelles Schreiben.[1] Und hiebei ist unter dem Ausdrucke: Denken an das Wort — all das noch zusammengefasst, was durch die Forschung nach der „inneren Sprache", bezw. nach der Natur der „Wortvorstellungen" bereits vielfach Gegenstand sorgfältiger Analyse geworden ist.

Folgende Fragen bilden nun hier das Arbeitsfeld psychologischer Untersuchung: 1. Muss vor dem Schreiben der sachliche Sinn, der Gedanke, concipiert werden? [Auch hier wird die sich sofort aufdrängende Bejahung durch Gegeninstanzen in Frage gestellt: so manches „schlüpft einem in die Feder", das man eigentlich gar nicht gewollt hatte.] — 2. Muss vor dem Schreiben immer an das gesprochene, bezw. gehörte Wort, also an das akustisch-motorische Wortbild gedacht werden? [Der Ungeübte muss sich die Worte sogar laut vorsprechen, wenn er schreiben will.] — 3. Muss vor dem Ausführen der Schriftzüge früher deren optisches Bild in der Phantasie vorgestellt werden, und muss auch der hiebei auszuführende Bewegungscomplex vor der wirklichen Bewegung vorgestellt werden? [Der Ungeübte dürfte beides nöthig haben.]

Der specielle Fall des Nachschreibens und Abschreibens begünstigt natürlich den Wegfall des unter 1. geforderten Vollziehens der Bedeutungsvorstellungen, des Gedankens. [Daher die Warnung der Pädagogen vor dem Nachschreiben und Abschreiben von Seite der Schüler, die allerdings nicht so blindlings befolgt werden darf, als seien diese beiden Thätigkeiten schlechtweg und durchaus zu verwerfen.] — Übung mechanisiert und vereinfacht den psychischen Vorgang.

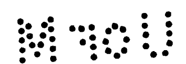
Das Lesen, das sich geradeso an das Schreiben [in weitem Sinne, der natürlich auch das Drucken umfasst] schließt, wie das Hören an das Sprechen, ist gleichfalls complicierter als das Hören. Enthielt dieses (s. o.) die beiden Haupttheile: 1. akustische Wahrnehmung, 2. Verstehen des Gemeinten, so schiebt sich beim Lesen zwischen die analogen Glieder: 1. optische Wahrnehmung und 2. Verstehen des Gemeinten, als 1 *a*) die durch das optische Zeichen vermittelte akustisch-motorische Wortvorstellung ein, die ihrerseits erst wieder das Verstehen des Sinnes verursacht.[2]

Für die psychologische Betrachtungsweise sind nun hiebei zwei Fragen von ganz besonderer Wichtigkeit, und zwar erstens, welcher Art die hier als 1 *a*) erwähnten Wortvorstellungen sind, und zweitens, ob nicht das Zwischenglied 1 *a*) in der Associ-

---

[1]) Genauere und sehr sorgfältige Schematisierung aller hier in Betracht kommenden Fälle bietet B. Erdmann, a. a. O. S. 400 ff. (Bd. II).

[2]) Da ich mich hier mit einer Skizze begnügen muss, übergehe ich absichtlich alle feineren Verzweigungen und Zwischenglieder der Associationskette, wie sie z. B. bei Erdmann und Dodge u. a. erörtert werden, und erwähne nur die wesentlichsten Hauptglieder.



ationsreihe 1, — 1 *a*), — 2 bei hinreichender Übung ebensowohl übersprungen werden kann, wie dies sonst bei Associationsreihen nicht selten der Fall ist. (Man vgl. z. B. die Associationsreihe beim Erlernen einer fremden Sprache: fremdes Wort — Wort der Muttersprache — Bedeutungsvorstellung; ist die Sprache völlig erlernt, bis zur freien Handhabung, so entfällt das Mittelglied: Wort der Muttersprache.) Die Frage nun nach der Beschaffenheit der Wortvorstellungen hat schon nachgerade fast eine ganze kleine Literatur geschaffen. Als grundlegend möchte ich hierin das Buch Victor Eggers bezeichnen: La Parole Intérieure,[1]) worin auch ein Überblick über die weit zurückreichende Geschichte des Problemes gegeben ist. In unserer Zeit hat insbesondere der Physiologe S. Stricker durch seine Studien über die Sprachvorstellungen[2]) anregend gewirkt, da seine Lehre von der ausschließlich motorischen Natur unserer Wortvorstellungen zu Widerspruch und zu erneuter Durchforschung der Thatsachen Anlass gab. G. Ballet gibt in seinem Buche: Die innerliche Sprache[3]) eine schöne Darstellung über den Stand der Frage im Jahre 1889. Insbesondere ist hier die Lehre von den verschiedenen „Typen“ dargelegt: Menschen mit vorwiegend motorischen, solche mit optischen, solche mit akustischen Wortvorstellungen u. s. f. — Sehr sorgfältig hat in neuester Zeit R. Dodge, ein Schüler B. Erdmanns, die Frage untersucht.[4]) Und gerade aus Dodges schöner Arbeit geht die Schwierigkeit und Compliciertheit des einschlägigen Problems klar hervor, obwohl oder vielleicht eben weil sie am gründlichsten sowohl den psychologischen als den physiologischen Vorgängen gerecht wird. — Die zweite oben erwähnte Frage, ob beim verständnisvollen, stillen Lesen das Mittelglied der Associationskette, die sei es akustische sei es motorische Wortvorstellung fehlen könne, ist aus der directen Empirie schwerer zu beantworten, als man vor den ersten Versuchen zu glauben geneigt ist. Hier könnte sichere Entscheidung vor allem die klinische Beobachtung der psychischen Sprachstörungen gewähren, wenn nicht schlechtweg complicationslose „reine“ Fälle so selten und so schwer constatierbar wären (vgl. Ballet a. a. O.). Dodge hält eine directe Association vom optischen Eindrucke zur Bedeutungsvorstellung mit Recht für theoretisch ganz wohl denkbar, empirisch aber noch nicht bestätigt.

Als die dritte und letzte Existenzform der Sprache hätten wir nun noch das rein innerliche stille Sprechen zu untersuchen. Bekanntlich ist hier zu sondern das stille Sprechen mit Innervation und das im strengsten Sinne innerliche Sprechen ohne eine solche. Ob letzteres wesentlich aus motorischen, akustischen

---

[1]) Paris, Germer Baillière 1881.

[2]) Wien, Braumüller 1880.

[3]) Aus dem Französischen übersetzt von Paul Bongers, Leipzig u. Wien, Deuticke 1890.

[4]) Die motorischen Wortvorstellungen. Halle, Niemeyer 1896.



oder optischen Bildern bestehe, ist hier ebenso schwierig zu entscheiden, wie früher beim stillen Lesen. Aber hier schließt sich noch das weitere, vielumstrittene Problem an, ob es ein Denken ganz ohne innerliche Sprache gebe oder nicht. Beides wird auf das entschiedenste behauptet. Auf diese nicht nur für die Psychologie der Sprache, sondern auch für Logik und Erkenntnistheorie außerordentlich wichtige Frage kann natürlich hier nicht weiter eingegangen werden; es muss genügen, hier darauf hingewiesen zu haben. — Das Beste und Reichhaltigste über das innerliche Sprechen ist, soweit ich urtheilen kann, bisher von V. Egger (a. a. O.) gebracht.

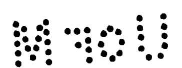
Wir haben im Vorstehenden von allen denkbaren psychischen Begleiterscheinungen der Sprache immer nur Vorstellungen ins Auge gefasst: doch sind auch Urtheile, Gefühle und Begehrungen mit den Sprachvorgängen in der mannigfachsten Weise verknüpft. Einige der hiebei in Betracht kommenden Probleme seien nur flüchtig erwähnt. Vorerst die Frage, ob und inwieweit das Sprechen (bezw. Schreiben, Hören, Lesen ...) Urtheile voraussetzt oder zur Folge hat. Muss z. B. der Lesende immer auch Urtheile fällen? Oder kann er in der bloßen Vorstellungssphäre bleiben? Kann andererseits ein Urtheil sich auch außersprachlich vollziehen? — Ferner: welche Beziehungen bestehen zwischen Sprache und Gefühlen? Gefühlswert der Worte[1]; Sprach- und Stilgefühl; inwieweit und durch welche Mittel wird die Sprache überhaupt fähig, Gefühle auszudrücken? Ästhetische Wirkung der Sprache; associative Gefühlswirkungen der Sprache (die Laute der Muttersprache in der Fremde); dann der Einfluss von Gefühlen, insbesondere Affecten auf unsere Sprechfähigkeit; u. dgl. — Endlich: inwieweit wird willkürlich gesprochen und inwieweit vollziehen sich die sprachlichen Vorgänge mechanisiert, instinctiv oder etwa reflectorisch?

Aus all dieser Fülle von Aufgaben und Fragen der Sprachpsychologie seien nun zwei einzelne Punkte herausgegriffen und einer näheren Betrachtung unterzogen, die mir insbesondere auch für die Praxis des Unterrichtes von Bedeutung zu sein scheinen, und zwar 1. die nähere Beschaffenheit der sogenannten Bedeutungsvorstellungen und 2. die Thatsachen der psychischen Abschleifung oder Verdunkelung der inneren Sprachform.

1.

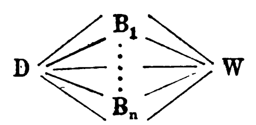
In den bei Psychologen und Physiologen üblichen schematischen Darstellungen des psychischen Sprachmechanismus und der verschiedenen Leitungs- und Associationsbahnen finden wir nebst

[1] Vgl. hierüber den äußerst anregenden Aufsatz von Karl Erdmann: Vorstellungswert und Gefühlswert der Worte. Beilage zur Allgemeinen Zeitung 1896, 25. u. 26. Sept.



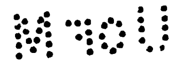
optischem, akustischem, motorischem Centrum (und all den feineren Differenzierungen) in der Regel als ein nicht weiter analysiertes wichtiges Glied die *Bedeutungsvorstellungen* genannt. So würde etwa, um es ganz roh zu schematisieren, beim Lesen der optische Eindruck zum optischen Centrum (O), von dort auf Grund der Association zum akustischen Centrum (A) und von dort zum Centrum der Bedeutungsvorstellungen (B) geleitet, also $\rightarrow O \rightarrow A \rightarrow B$, d. h. in die Sprache des Alltagslebens übersetzt, das Gelesene würde *verstanden*. Wir müssen nun näher fragen, was es heißt, ein Wort, ein Satz wird „verstanden". Wenn ich ein Wort *verstehe*, so weiß ich, was es *bedeutet*. Was bedeutet das Wort „Wasser"? Nun eben *das Wasser selbst*, das uns wohlbekannte, unentbehrliche Lebenselement. Dem naiven Denken ist es denn auch ganz geläufig, in der Wortbedeutung nichts anderes als die durch das Wort bezeichnete *Sache* zu erblicken: jedes *Ding* hat seinen *Namen* (also das coordinierte Wort) und jeder *Name* oder jedes Wort bezeichnet, „bedeutet" ein *Ding*. [Ich beschränke mich hier absichtlich der Einfachheit wegen auf concrete körperliche Dinge.] Diese naive Gegenüberstellung von Ding und Wort ist erst bei fortschreitender Reflexion angefochten worden. *Locke* hat in seinem Essay, insbesondere im III. Buche, unermüdlich immer darauf hingewiesen, dass diese Zweitheilung mangelhaft sei, dass sich zwischen *Ding* und *Wort* jederzeit und streng nothwendig das psychische Gebilde, die *Idee* (*Vorstellung*) einschiebe. Den Dingen entsprächen Ideen, an die Ideen erst sei das Wort associiert. Und in diesem Sinne wird bis auf den heutigen Tag unter Wortbedeutung diejenige *Vorstellung* gemeint, die wir eben von dem betreffenden Dinge haben. Das ergibt dann die dreigliedrige Kette: Ding (D) — Bedeutungsvorstellung (B) — Wort (W). Im Sinne dieser Auffassung müssen wir denn z. B. auseinanderhalten: den Stephansthurm selbst, unsere Vorstellung von ihm und drittens das Wort „Stephansthurm". Diese Associationskette functioniert in der Regel ganz anstandslos; bekannte Ausnahmen bilden die Fälle, wo wir für eine Sache mehrere Worte besitzen (Synonyma) oder wo ein Wort mehrere Dinge bezeichnet (Homonyma, Äquivocationen); ersteres im Schema etwa: $D - (B)\begin{smallmatrix}\nearrow W_1 \\ \searrow W_2\end{smallmatrix}$, letzteres: $\begin{smallmatrix} D_1 - B_1 \searrow \\ D_2 - B_2 \nearrow \end{smallmatrix} W$. (Der Einfachheit halber ist hier vorausgesetzt, dass Ding und Bedeutungsvorstellung streng coordiniert seien.) Sehen wir aber von diesen allbekannten Ausnahmen ab und untersuchen wir ausschließlich jenen „Normalfall" näher, wo, wie in unserem obigen Beispiele vom Stephansthurme, ganz unzweifelhaft dem *einen* Gegenstande ein ebenso unmissverständlicher *Eigenname* zugeordnet ist; und zwar fragen wir näher nach der *Natur und Beschaffenheit* des Mittelgliedes B, der *Bedeutungsvorstellung*. Haben wir, entsprechend dem *einen* Stephansthurme

und dem einen Namen für ihn ebenso auch nur eine Vorstellung von ihm? Ich meine nicht eine im Sinne der Zeitlichkeit; denn das ist ohneweiters klar, dass wir, wenn wir von einer Sache auch nur eine einzige Vorstellung hätten, diese dann doch beliebig oft wiederholen könnten. Vielmehr zielt die Frage darauf, ob es mehrere qualitativ oder intensiv verschiedene Vorstellungsinhalte gebe, die der einen Sache und dem einen Worte entsprächen. Und dies muss natürlich ohneweiters bejaht werden. Wir alle wissen vielleicht aus unserer Erfahrung, dass wir mit größter Leichtigkeit uns Vorstellungen von dem berühmten Wahrzeichen Wiens in der mannigfachsten Art vor unser geistiges Auge hinzaubern können. Bald sehe ich den Anblick vor mir, den der von Süden Kommende hat, bald wie der Thurm vom Kahlenberge aus sich ausnimmt, bald von der Rotunde aus, bald aus nächster Nähe, bald denke ich mich den Thurm besteigend; recht oft sehe ich den Thurm in Abbildung vor mir, nicht selten so, wie ihn die vielbekannte Darstellung auf Waldheims „Conducteur" zeigt, u. s. f. Genau besehen bewegt sich die Vorstellungsmöglichkeit in mehr als einer Richtung mit je unabsehbar vielen denkbaren Abstufungen! Denn erstens variiert die in der Phantasie vorgestellte Entfernung des Beschauers und mit ihr meist auch die scheinbare Größe in einem continuierlichen Übergange, also mit unbeschränkt vielen Möglichkeiten; zweitens variiert ebenso die Richtung, von der aus man den Stephansthurm sich vorstellt, nach zwei, ja gelegentlich auch drei Dimensionen; endlich gibt es noch Variationen der Beleuchtung und der Farbe. Und dies alles innerhalb des einen Gesichtssinnes und seiner räumlichen Derivate, während bei vielen „Dingen", die man sich vorstellt, ebenso Componenten des Tast-, Gehörs-, Geruchs- und Geschmackssinnes mitwirken können. Um dieser verwirrenden Mannigfaltigkeit von Vorstellungen in unserem Schema gerecht zu werden, müssen wir zwischen das eine Ding D und das eine Wort W eine unbegrenzte Anzahl von Bedeutungsvorstellungen B setzen, also:



Was hier an der Hand eines Eigennamens exemplificiert wurde, führt Ph. Wegener [1]) an einem Gattungsnamen (Löwe) aus und kommt dabei zu dem weittragenden Ergebnisse, dass man die Annahme der Einheit der Wortbedeutung überhaupt fallen lassen müsse. Dies ist die unausbleibliche Consequenz aus der Identificierung von Wortbedeutung mit dem Inhalte unserer Vorstellungen, die wir von dem betreffenden Dinge

[1]) Grundfragen des Sprachlebens, S. 47 ff.

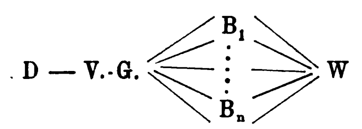


haben. Trotzdem wird man sich nicht leicht dazu entschließen, dem Worte „Stephansthurm“ etwa (als Bezeichnung nur des bekannten Wiener Thurmes) eine Mehrheit von Bedeutungen zuzusprechen, weil es so mannigfache Vorstellungen erregt, oder dem Appellativum „Löwe“ (abgesehen von metaphorischer Anwendung, „Löwe des Tages“ u. ä.), insoferne es einmal der Schulknabe, einmal der Zoologe, einmal der Afrikareisende u. s. f. gebraucht und dementsprechend verschiedene Vorstellungen vollzieht. Was ist nun, müssen wir fragen, das einigende Band, das trotz der so mannigfachen Vorstellungsinhalte, die wir anlässlich des Wortes realisieren können, jene Einheitlichkeit der Bedeutung gewährleistet, die wir nun einmal in den beiden eben erwähnten Fällen nicht missen wollen, jene Einheitlichkeit, die, um nur ein Beispiel anzuführen, dem Lexikographen überhaupt erst die Möglichkeit schafft, irgendwelche Wortbedeutungen anzugeben, die das Übersetzen in eine fremde Sprache erst möglich macht, und die endlich denn doch so stark sein muss, dass das einheitliche W o r t durchaus nicht als eine Incongruenz gegenüber der Mannigfaltigkeit von Vorstellungen empfunden wird? Ehe wir hierauf eine Antwort zu geben versuchen, sei noch darauf hingewiesen, dass die Vielheit von Vorstellungsinhalten, die thatsächlich vorliegt, doch merkwürdigerweise uns kaum zum Bewusstsein kommt; es bedarf erst eines ganz speciell darauf gerichteten Nachdenkens, um sich statt der durch das eine Wort nahegelegten Einheit der großen Mannigfaltigkeit von Bewusstseinsinhalten zu entsinnen.

Da nun aber weder im Vorstellungs a c t e noch im Vorstellungs-i n h a l t e die gesuchte Eindeutigkeit gefunden werden kann, bietet sich uns der erst in jüngster Zeit näher ins Auge gefasste Begriff des Vorstellungs g e g e n s t a n d e s [1]) als das, was die Schwierigkeit zu heben geeignet sein dürfte. Es ist damit auf die so dunkle und räthselhafte Grenze zwischen dem unabhängig vom Subjecte existierenden Dinge der Außenwelt und dem, was uns psychisch das Vorstellungsleben bietet, ein neues Licht geworfen: der „Vorstellungsgegenstand“ ist, sosehr er über das Vorstellen als solches in eine außersubjective Welt hinausweist, in die Welt der Dinge, doch immerhin noch eine Function des Vorstellens; wo nicht vorgestellt wird, wo es keine denkenden, psychisch organisierten Wesen gibt, hören nicht nur Vorstellungsacte und -Inhalte auf, sondern es verliert ebenso jeden Sinn, von den „Gegenständen des Vorstellens“ zu sprechen; die außersubjectiven Dinge selbst aber können unbeirrt weiter existieren. Andererseits kann ich einen „Gegenstand“ vorstellen, obwohl er in der wirklichen realen Außen-

[1]) Alles, was die Concipierung des Begriffes »Vorstellungsgegenstand« anlangt, danke ich meinem verehrten Lehrer Prof. Dr. M e i n o n g in Graz, und zwar sowohl Universitätsvorlesungen als auch privaten Besprechungen.

welt gar nicht existiert. — Haben wir hiemit den „Vorstellungsgegenstand" gegen das außersubjectiv existierende „Ding" abzugrenzen und so seine Zugehörigkeit zum Vorstellen zu wahren gesucht, so hebt er sich hinwiederum von Vorstellungs**act** und -**Inhalt** eben dadurch ganz wesentlich ab, dass auch trotz der größten Anzahl von Vorstellungsacten und -Inhalten oft der „Gegenstand" des Vorstellens ein und derselbe bleiben kann, wie in unserem Beispiele vom Stephansthurm, und dass somit der „Vorstellungsgegenstand" in unserer oben angedeuteten schematischen Darstellung entweder das Zwischenglied zwischen der **Vorstellung** und dem **Dinge** selbst abgibt oder aber die Stelle des Dinges dort vertritt, wo ein solches nicht existiert. Unser berichtigtes Schema müsste denn sein:



Die Erfahrung zeigt uns denn auch, dass das Wort mit seiner Bedeutung nicht auf die **Inhalte** unserer Vorstellungen, sondern auf deren **Gegenstand** abzielt,[1] so dass daher die Wahrheit voraussichtlich zwischen der naiven Ansicht und der seit **Locke** geläufigen Ansicht insoferne in der Mitte liegt, als einerseits die naive Anschauung recht hat, die bei der Wortbedeutung an das psychische Gebilde der Vorstellung nicht denkt, andererseits Locke, indem er gleichwohl die Wortbedeutung nicht an das transcendente, existierende Außending geknüpft sein lässt.

Ich bin hiebei absichtlich von dem möglichst einfachen Falle des Eigennamens ausgegangen; ob und inwieweit sich dieselbe Betrachtungsweise auch auf die Gattungsnamen, bezw. -Begriffe ausdehnen lässt, ist hier nicht der Ort zu untersuchen. Doch mag hier soviel gesagt werden, dass die Annahme, als gehe das Wort mit seiner Bedeutung auf die Vorstellungen, bezw. deren Inhalte, in diesem Falle wegen der gesteigerten Mannigfaltigkeit der möglichen Vorstellungen noch außerordentlich unwahrscheinlicher wird.

Die Einführung des Gegenstandsbegriffes hat es uns ermöglicht, in der Associationskette von D zu W mittelst der Einschaltung des Gegenstandes (V.-G.) gewisse Schwierigkeiten zu beseitigen. Doch darf dies durchaus nicht dazu verleiten, die so unendlich mannigfach variierenden einzelnen Vorstellungsinhalte etwa zu vernachlässigen; denn gerade die sind ja dem naiven Denken, dem Kinde, das zuerst Gegebene, und darum ist es auch gerade im **Unterrichte** ganz besonders wichtig, sich das **Psychisch-Thatsächliche** immer recht klar vor Augen zu halten. Wenn der Lehrer z. B. den Namen einer Stadt ausspricht, die alle

[1]) Vgl. J. St. **Mill**, Logik, I. B., 2. Cap., §. 1.

Schüler kennen, so weiß er, dass er verstanden wird, und kann füglich jede weitere Bemühung für überflüssig halten. Insoferne es hiebei nur auf den Gegenstand der Vorstellung ankommt, hat er Recht; aber wie oft ist gerade der Inhalt des vom Schüler (und Lehrer) anschaulich Vorgestellten maßgebend! So wenn es sich um Auslösung ästhetischer Gefühle handelt; und sehr oft dann, wenn der weitere Gang des Unterrichtes gerade an einzelne Züge des anschaulichen Bildes anknüpft. Hier muss der Lehrende sich geradezu überzeugen, ob wohl wirklich alle Schüler das gleiche anschauliche Bild vor Augen haben, und natürlich auch davon, ob die Schüler überhaupt es nicht bei unanschaulichem, abstractem oder indirectem Vorstellen bewenden lassen. Die Schwierigkeit dieser Aufgabe hebt deren Nothwendigkeit nicht auf.

Dass aber die Schüler mitunter gar nicht anschaulich vorstellen, ist eine so gewichtige und leider, insbesondere bei der Lectüre von poetischen Werken, so oft zum Nachtheile des Unterrichtes vernachlässigte Thatsache, dass es jedenfalls die Mühe lohnt, nach den Ursachen dieser Erscheinung zu fragen. Vor allem sind es oft recht äußerliche Umstände, die eine anschauliche oder die richtige anschauliche Vorstellung im Schüler, etwa beim Vorlesen eines Gedichtes, nicht aufkommen lassen, und zwar 1. zu geringe Intensität des Gehörseindruckes (der Lehrer liest zu still, der Schüler sitzt zu entfernt, der Schüler ist schwerhörig, die Stimme des Lehrers wird durch Straßen- oder Schullärm übertönt); 2. zu rasches Sprechen oder Lesen, ein Umstand, der viel sorgfältiger berücksichtigt werden muss, als es thatsächlich geschieht; 3. mangelnde Nebeneindrücke, die sonst das Hören und Auffassen unterstützen (der Schüler sieht nicht die Mienen, den Blick des Sprechenden).

Neben diesen relativ äußerlichen Gründen liegt die Ursache des Ausbleibens anschaulicher Vorstellungen tiefer, wenn 4. zu geringes Erfahrungsmaterial es dem Schüler unmöglich macht, sich z. B. einen Meeressturm, eine Volksversammlung u. dgl. anschaulich vorzustellen; 5. wenn die gesammte actuelle Beschaffenheit des Bewusstseins, wie Zerstreutheit, Aufregung, Ermüdung, Furcht u. dgl. ihn am anschaulichen Vorstellen behindert; 6. wenn mangelnde Übung im Bilden und Festhalten anschaulicher Phantasievorstellungen und 7. wenn mangelnde Begabung hiezu vorliegt.

Der Anschauungsunterricht, dessen Wert ich damit durchaus nicht herabsetzen will, ist doch nur geeignet, die unter 4. genannte Ursache des Ausbleibens anschaulicher Vorstellungen soweit als thunlich zu beheben.[1]) Die völlige Beseitigung der unter 1., 2.

---

[1]) Selbst der sonst so vortreffliche Artikel: Anschaulichkeit des Unterrichtes im Gymnasium, von Rudolf Menge in Reins Encyklopädie

und 3. erwähnten Hemmnisse kann nur einer bis ins Künstlerische gesteigerten Technik des Unterrichtens gelingen.[1]) Die Gesammtlage des Bewusstseins der Schüler (P. 5) zu berücksichtigen, ist von jeher von jedem Lehrer gefordert worden; Übung (6.) stellt sich im Laufe der Zeit wohl von selbst ein, doch muss der Lehrer hiemit zu rechnen verstehen; mangelnde Begabung (7.) zu beheben dürfte kaum je ganz gelingen, ja auch nur sie mit Sicherheit zu constatieren, ist eine oft äußerst schwierige und heikle Sache.

Man würde jedoch natürlich zu weit gehen, wollte man nicht zugeben, dass es vielfach im Unterrichte auf das Vollziehen der anschaulichen Bedeutungsvorstellung nicht ankomme; so bei rein sprachlich-grammatikalischen Übungen u. dgl. Ganz anders aber liegt der Fall, wie schon oben erwähnt, bei der poetischen Lectüre: das Schöne einer Dichtung liegt zum größten Theile in dem, was wir auf Grund der Worte mittelst unserer Phantasie vorstellen, in der Anschaulichkeit der vom Dichter uns nur indirect durch Worte gegebenen Bilder. Das Hervorrufen solcher anschaulicher Phantasievorstellungen braucht aber vor allem Zeit, weit mehr als das bloß indirecte, unanschauliche Vorstellen, oder populärer gesprochen: man kann zwar in aller Eile den Sinn des Gelesenen verstehen, aber um sich die Vorgänge auch anschaulich zu vergenwärtigen, dazu bedarf es längerer Zeit. Nun wird aber das Zeitmaß des Lesens in den Schulen so sehr oft zu rasch bemessen; daher die häufig zu beobachtende Erscheinung, dass gerade tiefer angelegte, phantasievollere Schüler dem Fortgange des Lesens, ja auch des Erzählens z. B., nicht folgen; ihre Phantasie haftet noch bei dem Ausmalen des früher Gehörten. Zumal wenn Schüler vorlesen, lesen sie meist zu schnell; es genügt dann oft, dass der Lehrer das nämliche Stück, das „die Schüler kalt gelassen", nur recht langsam und, mit Münch zu sprechen, „plastisch" liest, und nicht nur das Verständnis, sondern eben auch das ästhetische Wohlgefallen, welch letzteres ja doch die Hauptsache ist, stellt sich ein. Es würde mich hier zu weit abführen, wollte ich, was ich eben zum Schlusse behauptet, auch seiner Wichtigkeit entsprechend voll begründen, dass nämlich wirklich nicht das intellectuelle Verständnis, sondern das ästhetische Genießen bei der Lectüre von Dichterwerken der Kernpunkt ist, dem alles andere nur dienend sich unterordnen muss. Ich begnüge mich daher damit, dies hier, wenn auch kurz, so doch mit allem Nachdruck ausgesprochen zu haben.

I, S. 94 ff. legt das Schwergewicht auf Herbeischaffung von Erfahrungsmaterial. Nur Punkt *e*) seiner Darlegung berührt die Aufgabe des Lehrers, das »innere Sehen« des Schülers hervorzurufen.

[1]) Vgl. die Forderungen des fein beobachtenden und so überaus treffend und tactvoll urtheilenden Schulmannes W. Münch in seinen Neuen pädagogischen Beiträgen 1. »An der Schwelle des Lehramtes«, Berlin 1893, wo unter anderem auf die akustische Plastik der Rede, auf die Kunst des Wortes hoher Wert gelegt wird.

Rudolf Hildebrand hat in seinem herrlichen Buche vom deutschen Sprachunterricht der lebendigen Anschaulichkeit mit der ganzen Kraft seines Wissens und seiner Gemüthstiefe das Wort geredet und gewiss hiedurch segensreich gewirkt; doch ist die von ihm gemeinte Anschaulichkeit nur zum Theile jene Anschaulichkeit, von der wir eben gehandelt. Hildebrand will allerdings auch darauf hinwirken, dass die Ding- oder Bedeutungsvorstellungen in voller Anschaulichkeit vollzogen werden; aber gerade dem Sprachforscher und Lexikographen drängt sich ein Umstand in den Vordergrund des Interesses, dessen ich bisher noch gar nicht Erwähnung gethan, da es mir vor allem daran lag, nur die Hauptpunkte klar herauszuheben. Es ist dies die bekannte Thatsache, dass wir, sowie die Sprachen uns nun einmal vorliegen, außerordentlich häufig zwischen W und B (Wort und Bedeutungsvorstellung) ein recht wichtiges Zwischenglied vorfinden, die sogenannte innere Sprachform. Vergleichen wir etwa die zwei Pflanzennamen Nelke und Stiefmütterchen. Unser Schema ergibt für „Nelke“ erstens das Wort als solches, dann die Bedeutungsvorstellung von dieser Pflanze und dann etwa die Pflanze selbst, also W — B — D. Bei „Stiefmütterchen“ aber hätten wir erstens das Wort als solches, dann die recht heterogene Bedeutungsvorstellung Stiefmütterchen, dann erst die Bedeutungsvorstellung dieser Pflanze und endlich die Pflanze selbst, also W — B^1 (= i. Spr.) — B — D. Bei den Pflanzennamen Nelke, Lilie, Rose u. dgl. gibt es kein solches sich zwischen das Wort und die Bedeutungsvorstellung einschiebendes B^1, eine erkennbare „innere Sprachform“ liegt nicht vor; Schneeglöckchen, Himmelsschlüssel, Löwenzahn u. s. f. haben eine solche. Wenn nun die Forderung nach Anschaulichkeit des Vorstellens erhoben wird, so ist damit noch nicht gesagt, ob B oder B^1 anschaulich vorgestellt werden soll, welche beiden durchaus nicht nothwendig aneinander geknüpft sind. Soll ich mir also die Pflanze, welche Löwenzahn heißt, recht anschaulich vergegenwärtigen, oder auch den Zahn eines Löwen? Bei Hildebrand wird zwar auf beides Wert gelegt, aber der wesentliche Unterschied zwischen beiden Thatsachen vielfach geradezu verwischt. Und doch hat nicht beides den gleichen Wert. Während die Anschaulichkeit des B, der Bedeutungsvorstellung, das Verständnis der Sache direct fördert, ist die Anschaulichkeit von B^1, der inneren Sprachform, für das Verständnis vielfach gleichgiltig.

Mit den letzten Bemerkungen bin ich aber nun schon in das Gebiet des zweiten von mir zur Untersuchung gewählten Thatsachenkreises gelangt: zur Begründung dessen nämlich, was ich eben gegen Hildebrand gesagt, muss ich auf eine wichtige Gesetzmäßigkeit im Leben der „inneren Sprachform“ hinweisen, die ich oben (S. 8) als deren Verdunkelung oder Abschleifung bezeichnet habe.

2.

Die geschichtliche Betrachtung der Sprache und insbesondere die etymologische Forschung lehrt in immer reicherem Maße, bei scheinbar einfachen oder, wie ich lieber sagen will, amorphen Wörtern die verwischten Spuren der ehemals klaren „inneren Sprachform“ aufdecken; derlei etymologische Entdeckungen entbehren nicht eines lebhaften Reizes, den man etwa mit dem des Entzifferns einer verwitterten Inschrift oder Handschrift vergleichen mag. An der Hand der Lautgesetze ist es gelungen, das so lange ausschließlich dilettantenhaft betriebene Etymologisieren in wissenschaftliche Bahnen zu lenken. Hiebei hat man begreiflicherweise hauptsächlich den lautlichen Veränderungen des Wortkörpers nachgeforscht und kam zu dem geschichtlich überreich beglaubigten Ergebnisse, dass eine große Zahl unserer scheinbar amorphen Wörter derartige harte „Lava“ sind, um mit J. Grimm zu sprechen, d. h. dass ihre ehemals lebendige, klare „innere Form“ verwischt und verloren ist, wie etwa in unserem „echt“ das alte „ê-haft“, in „Grummet“ „grüenmât“, in „Adler“ „adelar“ u. s. f. in unerschöpflicher Fülle.

An die extremen Fälle der gänzlichen Verwischung des Etymons reihen sich in allmählichem Übergange alle jene Fälle, wo die Wortform zwar schon angegriffen, aber immerhin noch mehr oder minder erkennbar ist, wie Jungfer, Junker, Viertel, Ammann u. ä. Der hier an den Wortformen sich vollziehende Vorgang lässt sich vergleichen und ist schon oft verglichen worden mit dem durch häufigen Gebrauch eintretenden Verwischen der Inschrift auf einer Münze, das allmählich bis zu ihrer völligen Unleserlichkeit führen kann. Die etymologische Forschung leistet Ähnliches, wie etwa in diesem Falle die Numismatik und Epigraphik in Entzifferung geringfügiger Spuren ehemaliger Schriftzeichen. Hinter diesem, am Sprachkörper sich geschichtlich vollziehenden Processe birgt sich aber ein psychisches Geschehen und psychische Gesetzmäßigkeiten, aus denen heraus das Eintreten der äußerlichen Veränderungen erst erklärt werden kann. Es ist nämlich eine schon wiederholt beobachtete Thatsache, dass die innere Sprachform eines Wortes — sei es, dass wir es mit Composition, bezw. Ableitung zu thun haben, sei es mit einem Tropus — schon lange vorher abblasst, psychisch verwittert, bevor das Wort auch nur im geringsten in seinem lautlichen Bestande ergriffen ist. Hiemit möchte ich, um das früher gebrauchte Bild weiterzuführen, die Thatsache vergleichen, dass man auch auf Münzen, sowie man eben mit ihnen vertraut geworden ist, die noch so tadellos erhaltene Inschrift nach und nach nicht mehr liest. Man kennt die Münze „auf einen Blick“, man hat es nicht nöthig, sich mit dem Lesen der Schriftzüge aufzuhalten. Dieser der Sprachwissenschaft nicht mehr unbekannte

Vorgang der psychischen Verwitterung hat sich im Laufe der geschichtlichen Entwicklung der Sprachen an einer Menge von Wörtern vollzogen, spielt sich aber auch noch heute gleichsam vor unseren Augen immer wieder neu ab. Schwierig ist hiebei nur die sichere empirische Feststellung der Thatsachen, weil es sich eben um psychische Vorgänge handelt, die man aus dem Wortkörper als solchem durchaus nicht herauslesen kann. Es bieten sich da nur zwei Methoden, um hierüber Sicherheit zu erlangen, einerseits die directe psychische Selbstbeobachtung (mit allen ihr anhaftenden Schwierigkeiten und Fehlerquellen) und zweitens als indirectes Mittel die genaue Untersuchung aller jener Fälle, wo aus den thatsächlich im Gebrauche anstandslos vorkommenden Verbindungen, Combinationen, Compositionen und sonstigen Zusammenhängen im großen Ganzen der Rede geschlossen werden kann, dass das Bewusstsein der inneren Form schon verwischt sein muss, weil sonst die betreffende Verbindung als Widersinn oder Verstoß empfunden würde.[1]) An Worten, wie den früher genannten Blumennamen: Stiefmütterchen, Schneeglöckchen, Himmelsschlüssel u. ä. kann man den Versuch der Selbstbeobachtung vornehmen, ob man nur die Blume selbst oder auch den Sinn der Worte thatsächlich denke, wenn man die Namen gebraucht, wobei man allerdings sofort die Schwierigkeiten aller und jeder psychischen Selbstbeobachtung lebhaft an sich selbst erfahren wird. Die zweite Beobachtungsmethode lässt sich leicht an etwa folgenden, absichtlich etwas drastisch gewählten Beispielen veranschaulichen: Wenn Verbindungen vorkommen, wie Wachszündhölzchen, goldenes Hufeisen, silberne Stahlfeder, Schwerstein aus Bronze, alte Jungfer, Silbergulden, *monnaie de papier*, seidenes Kopftuch, Bleisoldaten aus Nickel, achttägige Quarantäne, fünf Stadtviertel, *être a cheval sur un âne* u. dgl., und wenn sie ohne das Gefühl des Paradoxen oder Widersprechenden gehandhabt werden, so muss geschlossen werden, dass die einzelnen Bestandtheile nicht mehr mitgedacht werden, sondern eben bereits im Bewusstsein des Sprechenden abgeblasst, verwittert, ja gänzlich verwischt sind.

Whitney[2]) sieht nun mit Recht in dieser Abblassung eine der Haupttriebkräfte jedes Sprachlebens und jeder Sprachentwicklung überhaupt. Paul[3]) gibt eine feine Analyse verschiedener Fälle von Abblassung; so bespricht er einerseits die Abblassung der Composita, die dazu führt, dass das ursprüngliche Compositum nur mehr als einheitliches Wort empfunden wird (s. insbes. S. 278 ff.), anderseits die Abblassung von Tropen,

---

[1]) Paul, Principien der Sprachgeschichte, nennt als derartige Kriterien S. 197 ff. den Constructionswechsel und S. 293 ff. die wechselnde Fähigkeit, als Muster für Analogiebildungen wirken zu können. — Vgl. auch Sitz.-Ber. d. kön. bayr. Ak. d. Wiss. phil.-hist. Cl. 1894, S. 71 ff.

[2]) Im Artikel „Philology“ der Encyclop. Britannica, insbes. S. 768 ff.

[3]) a. a. O.

insbesondere Metaphern, die er in die logischen Kategorien von Specialisierung und Generalisierung einreiht (S. 77 ff.). Wegener[1]) bringt (insbes. S. 50 ff.) den fein ausgearbeiteten Versuch einer Causalerklärung für jene Abblassung, die bei bildlichen Ausdrücken vorliegt, und kommt auch dem nahe, was Paul als Specialisierung und Generalisierung bezeichnet. Eine treffliche und anregende Darstellung des Sachverhaltes gibt Karl Erdmann in einem Aufsatze, betitelt: „Gedankenloser Wortgebrauch und sein Nutzen.“[2]) Darmesteter, *La vie des mots* (bes. S. 67 ff.) würdigt auch die weittragende Bedeutung des Gesetzes der Abblassung und führt alle einschlägigen Erscheinungen auf Gewöhnung zurück: *c'est donc l'habitude seule qui amène cet oubli du sens primitif* (S. 69).[3])

Zur Causalerklärung dieses so allgemein gewürdigten und erörterten Vorganges der Abblassung lässt sich etwa Folgendes sagen:

Der Abblassungsprocess zeigt überall die Tendenz, aus dem ursprünglich das Ding beschreibenden oder charakterisierenden Worte ein lediglich bezeichnendes, eine Marke, zu schaffen, was auch im Falle völliger Abblassung und der in ihrem Gefolge auftretenden lautlichen Verwitterung oft genug vollauf verwirklicht wird. Fragt man aber, welchen Ursachen diese Tendenz ihrerseits ihr Entstehen verdankt, so kann hiefür nur das Princip des kleinsten Kraftaufwandes in Anspruch genommen werden.[4]) Das, was die Sprache leisten soll, ist, das Ding, also in der Regel einen Complex verschiedenartigster Elemente oder Componenten, möglichst einheitlich und kurz mit einem Zeichen zu versehen. Diesen Zweck erfüllt nun eine an sich völlig sinnlose, aber kurze und etwa leicht sprechbare „Wort-Marke“ am besten, als welche sich uns z. B. die wirklichen oder vermeintlichen Wurzeln darstellen; beschreibende Worte aber, wie es einerseits meistens die Composita und Derivata sind, andererseits die Tropen, die mittelst Vergleiches und anderer Beziehungen das Ding zu benennen suchen, sind solange eine überflüssige Mehrbelastung des Denkens, solange wir hiebei nicht bloß an das gemeinte Ding als ein einheitliches Ganzes, sondern zugleich auch mit an jene charakteristischen Züge denken müssen, die eben zur Beschreibung herangezogen wurden.

Nun zeigt es sich aber, dass bei nothwendig gewordener neuer Namengebung der Sprachgeist derartige neue „Marken“ — in den historischen Zeiten der Sprachentwicklung wenigstens — nur in den allerseltensten Fällen geschaffen hat, dass vielmehr die

---

[1]) Grundfragen des Sprachlebens.

[2]) Zeitschr. d. allg. deutschen Sprachvereines 1894, S. 25 ff.

[3]) Erst während des Druckes kam mir der ganz vortreffliche Aufsatz von Karl Scheffler zu »Das etymologische Bewusstsein« I, wiss. Beil. zum Jahresb. des neuen Gymn. in Braunschweig, Ostern 1897, worin unter anderem ganz eingehend über die Ursachen der Trübung des etymologischen Bewusstseins gehandelt ist.

[4]) Whitney, Leben und Wachsthum der Sprache, übersetzt von Leskien, nennt es S. 79 »eine Tendenz nach Erleichterung und Ersparung«.

Dinge in der Regel charakterisierend mehr oder minder beschrieben, d. h. also nach Eigenschaften, Theilen, Ähnlichkeiten, Causalbeziehungen u. dgl. benannt worden sind. Die natürliche Folge dieser abundanten und selbstverständlich meist, wenn nicht immer, inadäquaten Bezeichnungsweise musste nun, unserer oben festgestellten Tendenz gemäß, die sein, dass der ursprüngliche Sinn, das Etymon der so geschaffenen beschreibenden Worte nach und nach verwischt wurde, abblasste.

Dies konnte sich, schematisch dargestellt, in folgenden Arten vollziehen. Der Ausgangspunkt ist immer der Fall, dass für ein Ding (D) mit seinen Eigenschaften $\overbrace{a\,b\,c\,d}$ ein Name fehlt. Der eine Weg, auf dem man zu einem Namen kam, ist der, dass man eines der sprachlich bereits benannten Merkmale — oft sehr willkürlich — herausgriff, etwa a und das Wort für a, (W^a), zugleich als Namen von D gebrauchte. Hiebei ist die Association von W^a zu a durch den Sprachgebrauch bereits fest, die von a zu $\overbrace{a\,b\,c\,d}^{D}$ nach dem Associationsgesetze der Contiguität gewährleistet; also:

$$W^a - a - \overbrace{a\,b\,c\,d}^{D}.$$

Sowie aber einigemale W^a als W^D (Wort für D) verwendet wird, ist es streng genommen schon nicht mehr nothwendig, das Zwischenglied a bewusst zu realisieren; es tritt Associationsverkürzung ein, W^a associiert sich direct an D. Ist dann die directe Bahn W^a — D fest geworden, dann bleibt sie es auch, wenn etwa aus dem Complexe D das a schwindet. [„Mond“ ist lange nicht mehr der „Messende“, u. ä.]

Die zweite Möglichkeit ist, dass aus dem Merkmalcomplexe a b c d etwa zwei Merkmale herausgegriffen und zu einem Compositum zusammengelegt werden. [Hier kann das Schema allerdings nur eine rohe Skizze der Wirklichkeit bieten.]

$$W\binom{a}{b} - \binom{a}{b} - \overbrace{a\,b\,c\,d}^{D}.$$

Auch hier tritt wie oben Associationsverkürzung ein, also:

$$W\binom{a}{b} - \overbrace{a\,b\,c\,d}^{D}.$$

[„Wachtmeister“ kann vollkommen verstanden werden, mit gänzlicher Vernachlässigung von „Wacht“ und „Meister“.]

Der dritte Fall liegt vor bei Verwendung von Metaphern. Statt des Dinges D, für das man keinen Namen hat, nennt man ein Ding D^1, das mit D etwa nur ein Merkmal a gemein hat; man gebraucht also das Wort für D^1 und meint D:

$$W^{D^1} - \overbrace{a\,f\,g\,h}^{D^1} - \overbrace{a\,b\,c\,d}^{D}.$$

Auch hier tritt Verkürzung ein und das Ergebnis ist wieder

$$W^{D'} - \frac{D}{\widehat{abcd}}.$$

[„Feder", „Hahn", „Fuchs", „Blatt", ... in ihren betreffenden metaphorischen Bedeutungen.]

Haben wir es nun aber wirklich mit einer so grundlegenden und psychologisch, also naturgesetzlich, nicht normativ, begründeten Gesetzmäßigkeit des Sprachlebens zu thun, so muss es wundernehmen, dass man dieser Erscheinung fast immer tadelnde Bezeichnungen gegeben hat: „abblassen", „verwischen", „verwittern", „abgreifen", „verdunkeln", „harte Lava", „gedankenloses Sprechen" u. ä.

Der Standpunkt streng wissenschaftlicher Beobachtung der Sprachthatsachen — mit solchen haben wir es doch zu thun — sollte derartigen Tadel nicht kennen, und insbesondere die historische Schule müsste hier vorangehen und diesen wie jeden anderen sprachlichen Vorgang objectiv zur Kenntnis nehmen. Aber es zeigt sich, dass gerade innerhalb der historischen Betrachtungsweise diese kühle Objectivität nicht herrscht: man legt ganz direct gerade darauf Wert, dass die verwischte, abgeblasste innere Sprachform wieder neu belebt und frisch ins Bewusstsein gerückt werden müsse. Man beklagt, wie R. Hildebrand, die allmähliche Verdunkelung dessen, was einst voll bewusst war, man sucht ihr entgegenzuarbeiten. In consequenter Durchführung des historischen Principes müsste man vielmehr diese wie jede andere Gesetzmäßigkeit als solche constatieren; man müsste sich sagen, dass die Kenntnis des verschwundenen Etymons höchstens theoretischen Wert hat, dass sie aber für die praktisch richtige Handhabung der Sprache nur mitunter von Belang, meist aber gänzlich bedeutungslos ist. [Man denke an Wörter wie: Arzt, echt, Eimer, turnen u. dgl.] Und in diesem Sinne äußert sich einer der besten Kenner historischer Sprachentwicklung, Hugo Schuchardt in seinem Buche: Slawodeutsches und Slawo-italienisches. — Alles, was sich dem Sprechenden zwischen Wort und Bedeutung einschiebt, ist eine Störung, ein überflüssiger Kraftaufwand, somit auch das Denken des Etymons.

Allerdings aber kommen wir hiemit schon auf ein Gebiet, wo die rein verstandesmäßige Erwägung durch das Gefühl einigermaßen beirrt zu werden pflegt: wer mit historischem Sinn die Welt und die Dinge zu betrachten versteht, der liebt alles Altüberkommene als solches, mag es nun in Sitte oder Bauwerken oder in sprachlichen Spuren erhalten sein; er legt Wert darauf, selbst wenn das nüchterne, direct praktische Interesse dagegen sprechen sollte. Und so will R. Hildebrands und aller mit ihm Gleichdenkenden Thätigkeit beurtheilt sein.

Dadurch ist nun freilich der oft recht greifbare Formen annehmende Widerstreit zwischen den Forderungen historischer und

denen rein moderner Schulung nicht aus dem Wege geschafft. Für die Schule, und speciell die Mittelschule, gibt es hier noch viel zu thun zur Klärung der Ansichten und mit ihnen der Mittel und Wege, sie durchzukämpfen. Man ist eben vielfach über die principiellen Grundlagen der ganzen Frage, die uns im Vorhergehenden beschäftigt haben, noch nicht zu fester Entscheidung gelangt. Daher jene nicht selten recht merkliche Unsicherheit in Fragen von praktisch wichtiger Art, auf die man klaren Bescheid erwarten möchte. Dies will ich, bevor ich schließe, kurz an zwei Fällen darthun: Franz Kerns grammatischen Neuerungen und unserer Schulorthographie.[1])

Die Bestrebungen Kerns zur Klärung und Besserung des grammatischen Unterrichtes sind, wenn man von Einzelnheiten absieht, charakterisiert durch stricte Festhaltung des Historischen, der altüberlieferten Form, mit Vernachlässigung der psychischen Veränderungen, Entwertungen und Umwertungen, die später eingetreten sind. Einige Beispiele — ich wähle sie aus seiner Schrift „Zur Methodik des deutschen Sprachunterrichtes" (Berlin 1883) — zeigen dies sofort.

Bei den Präpositionen dringt Kern überall auf deren ursprünglich locale Bedeutung und bezeichnet sie geradezu als Ortsadverbia (S. 3); der bestimmte Artikel ist ihm tonloses Demonstrativ, der unbestimmte Zahlwort (S. 4). Der Satz: „Eine alte Kirche wurde ausgebessert" wird von Kern durch folgende Fragen analysiert (S. 8): „Was wurde?" — „Eine Kirche." — „Wozu wurde sie?" — „Sie wurde ausgebessert." Und er sagt ausdrücklich, das Wort „wurde" bedeute hier gar nichts anderes als in den Sätzen: „Die Blüte wird Frucht", „Der Knabe wird fleißig" u. a. — Verbindungen wie „ankommen", „aufstehen", „abfallen" betrachtet er als Verbum + Adverbium (S. 14). — S. 22 kämpft er gegen die „sogenannte" Copula; sie sei vielmehr immer existenziales Verbum. U. s. f.

Kern ignoriert also schlankweg alle die psychischen Veränderungen, die im Laufe der Zeit an der Wortbedeutung sich vollzogen haben, ja er kämpft dagegen an: mit ebensoviel und ebensowenig Aussicht auf Erfolg, wie jedes Ankämpfen gegen natürliche Entwicklungskräfte erwarten lässt.

Wenn Kern indes doch so vielfach Zustimmung gefunden hat, darf man deshalb nicht annehmen, es sei die Gegnerschaft gegen den geschichtlichen Zug zur Verdunkelung der inneren Sprachform eine allgemein auf feste Principien und Einsichten gegründete. Denn in einem andern Falle, in der amtlichen Rechtschreibung, nimmt man, ganz im Gegensatze zu Kerns

[1]) Ich meine die für die österreichischen Schulen geltende Rechtschreibung. S. „Regeln und Wörterverzeichnis". Wien, K. k. Schulbücherverlag.

Übertreibung des historischen Princips, in derselben Frage einen ganz radical fortschrittlichen Standpunkt ein: man ignoriert — soweit die Schreibung in sich folgerichtig und consequent ist — die überlieferte innere Structur und berücksichtigt nur den durch die psychischen Wandlungen zustande gekommenen gegenwärtigen Bedeutungsgehalt.

Daher schreibt man also: abends, allabends, außeracht lassen, inacht nehmen, acht geben, allzuviel, allzulange, im alten, beim alten.

Wäre in all diesen Fällen die Bedeutungsisolierung bereits völlig durchgeführt, so würde sich dagegen nichts einwenden lassen; der Isolierungsprocess ist aber hier erst eben im Gange, und es ist daher eine recht gewagte Sache, in dem Continuum der Entwicklung durch amtliche Schreibung gleichsam festsetzen zu wollen, dieselbe habe jenen Punkt bereits erreicht, wo man von vollzogener Isolierung sprechen könne. Wie verschieden weit ist nicht z. B. die Isolierung vorgeschritten in den drei Fällen: allenthalben, allerdings, allabends! Oder ist sie nicht vielleicht gar in „vor allem“ ebensoweit, wenn nicht weiter entwickelt als in „voralters“? Vgl. daher die Inconsequenzen wie: Frühmorgens, zu Handen, abhanden; zu Nutz und Frommen, aber: zunutzemachen; beiseite und von Seite! unrecht leiden! zunahe treten u. ä.

Das hiebei sichtlich obwaltende Streben, dem gegenwärtigen Bedeutungsgehalte durch die Schreibung gerecht zu werden, wird wegen der Incommensurabilität zwischen Zweck und Mitteln hier wohl ebensowenig je zum Ziele führen, als etwa eine wahrhaft phonetische Schreibung durchgeführt werden kann. Überdies ist ja doch die Schrift ihrer Natur nach conservativer als das flüchtige gesprochene Wort oder gar als der Gedanke, so dass die Schreibung immer um ein Stück hinter der phonetischen Sprachentwicklung und ein noch größeres Stück hinter der psychischen Bedeutungsentwicklung zurückbleiben muss, ohne dass ihr daraus ein Vorwurf gemacht werden dürfte. Hat somit unsere Rechtschreibung mit ihrer vorwärts eilenden Tendenz Unrecht, so muss andererseits dem über-conservativen Grammatiker Kern gegenüber gesagt werden, dass in der Grammatik, und zwar insoferne sie, um Ries'[1]) treffliche Theilung und Terminologie zu verwenden, Bedeutungslehre ist, eben der jetzt lebendige Sinn der Worte und Wortcomplexe, nicht aber deren psychisch erstarrte „innere Sprachform“ maßgebend sein darf.

Nur Einsicht in die Gesetzmäßigkeit der Bedeutungsabschleifung, also einen psychischen Factor des Sprachlebens, kann diese eminent praktischen Fragen entscheiden helfen.

---

[1]) John Ries, Was ist Syntax?

Psychologische Untersuchungen

über

Prüfen und Classificieren.

Vortrag,
gehalten in der ersten Vollversammlung des VII. deutsch-österreichischen Mittelschultages, Wien, Ostern 1900

von

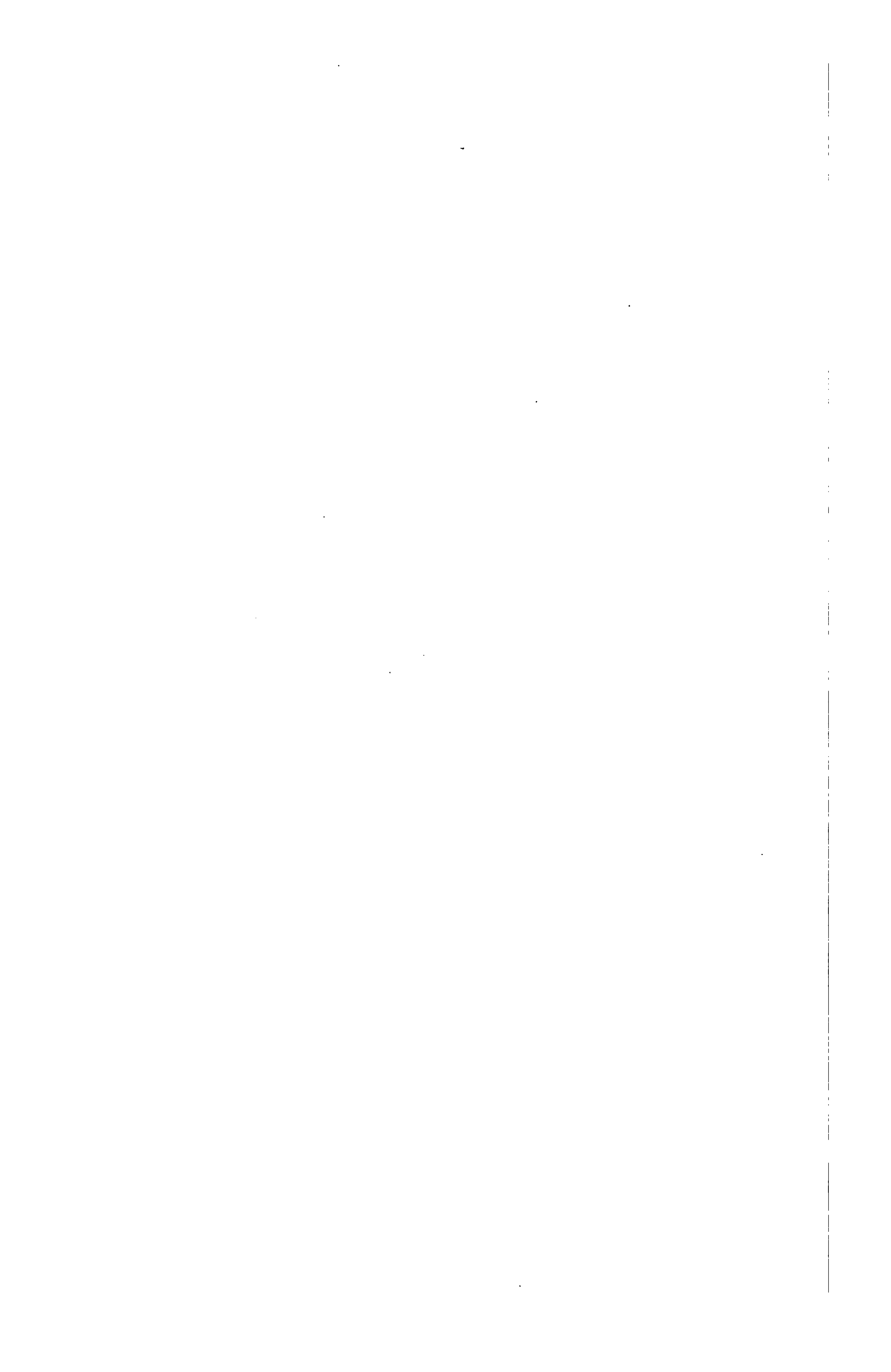
Dr. Eduard Martinak,
k. k. Gymnasialdirector und Privatdocent in Graz.

Separatabdruck aus der „Österreichischen Mittelschule", XIV. Jahrgang, II. und III. Heft.



Wien 1900.

Alfred Hölder,
k. u. k. Hof- und Universitäts-Buchhändler,
Rothenthurmstraße 15.



Hochansehnliche Versammlung!

Die Thatsache, dass das von mir angemeldete Thema an die Spitze der Tagesordnung gestellt wurde, scheint wohl schon einen Beweis dafür zu erbringen, welche Wichtigkeit man bei uns dem Prüfen und Classificieren beilegt, und es liegt fast eine eigenthümliche Ironie darin, dass dieser Vortrag doch eigentlich darauf abzielt, die Ansicht über die Wichtigkeit dieses Vorganges nach der anderen Seite hin zu berichtigen, dahin nämlich, dass wir ihm etwas zuviel Wichtigkeit beilegen. (Zustimmung.)

Ich gehe von der Thatsache aus, dass bei uns unzweifelhaft viel Zeit, viel Ernst, viel gewissenhafte geistige Arbeit dem Prüfen zugewendet wird. Ich will mich nicht in die schwierige Aufgabe vertiefen, etwa statistisch zu berechnen, wie viel der gesammten Arbeitszeit unserer Mittelschule hierauf entfällt. Aber auch eine nur ungefähr veranstaltete Schätzung dürfte gewiss zu einem ziemlich hohen Ergebnisse führen.

Ich kann auch in der hier kurz gesteckten Zeit die Angelegenheit nicht von beiden Seiten beleuchten, indem ich ganz unparteiisch das Pro und Contra abwäge. Was sich zugunsten eines sorgsam ausgearbeiteten Prüfungsverfahrens sagen lässt, ist ja in bester, ich glaube kaum zu übertreffender Weise in den „Weisungen"[1]) niedergelegt, und ich möchte nicht den Schein erwecken, als verkennte ich den Wert des Prüfens, ja theilweise sogar die Förderung des Unterrichtes, die durch das Prüfen erzielt wird. Ich muss aber heute nothgedrungen einseitig sein und mehr auf die Schwierigkeiten, ja geradezu Bedenklichkeiten dieses Verfahrens hinweisen.

Ich kann hiebei von einer gewiss allgemein hochangesehenen Autorität den Ausgang nehmen, von Willmann, der in seinem

---

1) „Weisungen zur Führung des Schulamtes." 2. Aufl., S. 12—17.

*

monumentalen Werke[1]) auch auf diese Frage zu sprechen kommt und an zwei Stellen den Gegenstand berührt. Im zweiten Bande spricht er im allgemeinen über alles das, was dem Motive des Ehrgeizes entstammt. Insbesondere in Band II, § 77, S. 316, aber sind über das Prüfen selbst Worte gesagt, die ich nur direct verlesen kann: „Wenn der Lehrer die einzelnen Leistungen der Schüler classificiert, soll er wissen, dass er dabei mit einem Gifte arbeitet. In der rechten Weise angewendet, kann Gift als Arzenei wirken, aber täglich genossen, muss es die Gesundheit zerrütten; wenn dem Schüler bei seiner Arbeit die zu erringenden Censuren, Nummern, Classen, Noten, oder wie sonst dieser traurige Apparat genannt wird, vorschweben, so hat er schon das Gift im Leibe; wie erst, wenn die halbe Classe sich Tabellen anlegt, um jede Leistung jedes Schülers zu registrieren und zu taxieren. Wo solche Quecken den Boden aussaugen, kann das Samenkorn der Lehre nicht keimen; es ist besser, dass kein Verständnis für den Wert des Lernens vorhanden sei, als ein solches Missverständnis. Wenn irgendwo, so ist es nöthig, hierin einer sittlichen Auffassung bei Lehrern und Schülern Eingang zu verschaffen." Soviel Otto Willmann in seiner „Didaktik".

In der jüngsten Zeit hat die Literatur über diesen Gegenstand nicht viel zu verzeichnen, außer etwa: H. Schreiber, „Gegen Prüfen und Noten", in Reins Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, VI, 1899, S. 31 ff., dann in der neugegründeten Zeitschrift für pädagogische Psychologie, herausgegeben von Kemsies, I, 1899, S. 113 ff. „Zur Psychologie der Examina" von C. Andreae. Beides sind ziemlich scharf gehaltene Auseinandersetzungen, deren Tendenz von vornherein feststeht; eine vorgängige objective Untersuchung der hiebei in Betracht kommenden fundamentalen psychischen Vorgänge und Gesetzmäßigkeiten ist darin nicht zu finden und wohl auch nicht beabsichtigt.

Ich selbst habe meine Ansichten hierüber zuerst einer Überprüfung unterzogen, als ich vor neun Jahren Gelegenheit hatte, dem Unterrichte an Berliner Gymnasien beizuwohnen, worüber ich in der Zeitschrift „Mittelschule"[2]) Bericht erstattete. Es fiel mir da zuerst auf, dass „draußen" dem Prüfen so ungleich weniger Zeit eingeräumt ist. Später nun trat ein Vorfall hinzu, der es mir geradezu zur Pflicht machte, diese Frage einer gründlichen Erwägung zu unterziehen. Ich war zufällig in der Lage, dem Neuphilologentage beizuwohnen, der vor zwei Jahren in Wien stattfand. Hier sprach Herr Dr. Winkler aus Mährisch-Ostrau über Erfahrungen, die er mit der neuen Methode im fremdsprachlichen Unterrichte gemacht hatte. Er

---

[1]) Willmann, „Didaktik als Bildungslehre". Braunschweig, Vieweg & Sohn.

[2]) VI. Jahrgang, 1892, S. 17—36.

kam hiebei auf das Prüfungswesen zu sprechen. Seine Ausführungen waren scharf gehalten und führten zu einer lebhaften Debatte. Da fiel nun unter anderem von reichsdeutscher Seite eine Äußerung, die mir sehr zu denken gab, und die in dem Verhandlungsberichte[1]) in etwas milderer Form abgedruckt erscheint. Herr Dir. Dr. Dörr aus Frankfurt a. M. sagte nämlich: „In dem, was Herr Prof. Winkler dann noch über methodische Fragen gesagt hat, brachte er vieles, dem wir zustimmen könnten: Alltägliche Prüfungen u. s. w. erscheinen uns als etwas, was eigentlich in guten Schulen nicht mehr vorkommen dürfte. Wir sind überrascht gewesen zu hören, dass derartige Einrichtungen noch vorhanden sind."

In seinem Schlussworte griff auch der Vorsitzende Herr Hofrath Prof. Dr. Schipper auf dieses Thema zurück, indem er bemerkte: „Vieles von dem, was Herr Prof. Winkler berührt hat, ist thatsächlich berechtigt. Es ist ein Kreuz und ein Elend mit dem ewigen Examenwesen in unseren Schulen, es kommt nichts Gescheites dabei heraus." — Der Bericht bemerkt hiezu: „Lebhafter Beifall." — „Wir wollen hoffen, dass es bald damit ein Ende hat."

Das ist der Ausgangspunkt für meine Untersuchungen gewesen. Seither ist bei uns in Österreich ein erfreulicher Schritt zur Besserung schon geschehen, und zwar in dem Erlasse des hohen Unterrichtsministeriums vom 1. Mai 1899, der einige Modificationen in der Handhabung des Classenkatalogs durchführt. Die praktische Lösung dieser Frage ist mit Rücksicht auf das Zusammentreffen von rein pädagogischen Erwägungen mit, ich möchte sagen, unterrichtspolitischen, mit Bedürfnissen des Staates und der Gesellschaft, eine recht schwierige. Ich kann daher auch im Folgenden nicht directe Vorschläge zu einer praktischen Ausgestaltung der Sache bringen, sondern ich nehme mir vor, eine Art von Vorarbeit hiefür zu leisten, indem ich einmal gründlich die Frage nach dem thatsächlich psychologisch hiebei in Betracht kommenden Vorgange stelle. Was dann geschehen soll, dem möchte ich nur den Weg ebnen, indem ich gewisse Grundthatsachen klarzustellen mich bemühe.

Auf diesem Gebiete liegt eine Literatur noch nicht vor; eine psychologische Untersuchung dessen, was sich eigentlich beim Prüfen abspielt, ist mir wenigstens bisher nicht bekannt geworden. Erwarten Sie daher nicht zuviel. Sie werden in erster Linie eine vielleicht recht trocken aussehende theoretische Untersuchung zu hören bekommen, die mir aber unerlässlich scheint, da man nur auf eine gründliche Kenntnis der Thatsachen gestützt in einer so schwierigen Frage mit dem nöthigen

[1]) Verhandlungen des VIII. allgemeinen deutschen Neuphilologentages, Wien 1898, S. 84—86.

Nachdrucke und einer fest begründeten Überzeugung Stellung nehmen kann.

So wollen wir uns denn vorerst ganz pedantisch fragen: Was ist Prüfen? d. h. wir wollen etwa nach der altbewährten logischen Regel das *genus proximum* suchen. Als solches bietet sich uns nun wohl zunächst der Begriff des Fragens. Allerdings ist gerade in der neueren Logik dieser Begriff selbst ein nicht ganz unumstrittener, insbesondere in der Richtung, ob man das Fragen unter die Urtheilsthatsachen einreihen solle oder nicht. Davon will ich aber absehen und nur feststellen: Jedenfalls liegt beim Fragen nebst einem gewissen Vorstellungsmateriale ein Begehrungsthatbestand vor. Man will etwas in Erfahrung bringen. Und insoweit fiele auch das Prüfen unter den Umfang des Begriffes der Frage.

Ist nun aber wirklich jedes Prüfen eine Frage? Sie wissen, dass dies nicht mit Ja beantwortet werden kann. Es gibt ein Prüfen ohne Fragen, indem man etwas thun lässt, Aufträge gibt, Aufgaben stellt. Ein „Prüfen" wird ja auch mitunter ganz ohne Sprechen, nicht nur auf psychischem, sondern auch auf mannigfachen physischen Gebieten vorgenommen. Man prüft Dampfkessel auf ihre Festigkeit; es gibt hiefür eigene „Prüfungs"-Commissionen. Man „prüft" auf dem Gebiete der Technik ebensogut wie auf dem Gebiete körperlicher Fertigkeiten, des Turnens, Reitens u. s. w. Hier stellt man Aufgaben und nicht Fragen. Prüfen und Fragen deckt sich also nicht vollständig.

Ist umgekehrt etwa jedes Fragen ein Prüfen? Das müssen wir ebenso verneinen. Ich verweise hier auf eine Thatsache, die vielleicht eben wegen ihrer Alltäglichkeit leicht übersehen wird. Das normale Fragen stellt sich dann ein, wenn der Fragende etwas nicht weiß und darüber Aufschluss haben will. Der Prüfende aber weiß, wornach er fragt. Etwas allerdings weiß der Prüfer nicht, und dieses Etwas ist es eben, was er durch seine Frage erfahren will. Er weiß nämlich nicht, wie es mit dem psychischen Zustande des Befragten bestellt ist. Er will sich Kenntnis von dem psychischen Besitze des Gefragten verschaffen. Dieser Forderung entspräche eigentlich eine Formulierung der Frage, die wir Praktiker bekanntlich als ungeschickt ablehnen. Es müsste nicht gefragt werden: „Wie groß ist das specifische Gewicht des Goldes?" sondern: „Wissen Sie, wie groß das specifische Gewicht des Goldes ist?" Diese in der Praxis verfehlte Formulierung entspräche dem psychologischen Wesen der Frage.

Der Zweck des Fragens beim Prüfen ist also, sich über den psychischen Zustand des Gefragten zu orientieren, und zwar nicht etwa aus Neugierde, sondern im Interesse der wissenschaftlichen Fortbildung des Betreffenden oder aus praktischen Gründen der staatlichen Nothwendigkeit. Wir können daher sagen: J e n e F r a g e n s i n d e i n P r ü f e n, d e n e n d e r Z w e c k

zugrunde liegt, sich über das Wissen, über psychische Dispositionen des Gefragten Kenntnis zu verschaffen.

Der determinierende Zusatz, die *differentia specifica*, ist hier der Zweck. Dieser Zweck steht sosehr im Vordergrunde, dass wir auch dort vom Prüfen sprechen, wo dieser Zweck auf anderem Wege als durch Fragen erreicht wird: durch Aufträge, durch das Stellen von Aufgaben, durch die Provocierung gewisser Leistungen. So wollen wir denn abschließend sagen: Prüfen heißt jede Thätigkeit, die darauf abzielt, uns Kenntnis über die dauernden psychischen Dispositionen des Gefragten zu verschaffen.

Es handelt sich hiebei nicht nur darum, zu ermitteln, ob eine Fähigkeit, eine Disposition da ist, sondern in der Regel auch darum, in welchem Grade sie vorhanden ist. Beides ist von ganz wesentlicher Wichtigkeit. Auf körperlichem Gebiete gibt es etwas Ähnliches, und ich werde zum Zwecke des Vergleiches diese körperlichen Vorgänge wiederholt heranziehen müssen. Nehmen wir vergleichsweise einen sehr einfachen Fall im Turnen an, wo es sich darum handelt, die Leistungsfähigkeit eines Schülers im Hochspringen zu ermitteln. Hier können wir nicht nur die Aufgabe im alternativen Sinne stellen: Kann er ein Meter hoch aus dem Stande springen oder nicht? sondern wir können auch den Grad bestimmen: Wie hoch kann er springen? An diesem einfachen Falle lässt sich die Verschiedenheit der Aufgabe auch beim Prüfen auf rein intellectuellem Gebiete erkennen, indem es sich das einemal um die bloße Constatierung dauernder geistiger Zustände, Dispositionen, handelt, während das anderemal auch auf die Größe, den Grad der Disposition eingegangen wird.

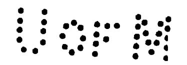
Da ich nun schon wiederholt den Begriff der Disposition habe heranziehen müssen, halte ich es für unerlässlich, das Nothwendigste zur Klärung über diesen in der neueren Psychologie wieder mehr gewürdigten Begriff in Kürze darzulegen.

Ich stütze mich hiebei in erster Linie auf Vorlesungen des Universitäts-Prof. v. Meinong in Graz. Literarisch niedergelegt ist das Wichtigste hierüber in dem Handbuche der Psychologie von Höfler, dann mit Bezug auf ethische Dispositionen in Meinongs Buche: „Psychologisch-ethische Untersuchungen zur Wert-Theorie". Graz 1894. Über den Begriff der geistigen Eigenschaften habe ich selbst einen kleinen Aufsatz in Reins Encyklopädischem Handbuche der Pädagogik[1]) veröffentlicht.

Es genüge hier der Hinweis auf den Unterschied zwischen dem Können einer Sache und dem Vollführen. Ich ziehe wieder körperliche Leistungen zum Vergleiche heran. Schwimmen, Reiten, Fechten, Turnen ist etwas anderes als Schwimmen-können, Reiten-können, Fechten-können, Turnen-können. Das Wort „können" ist hier in dem Sinne des französischen „*savoir*"

---

1) VII. Bd., Artikel „Vererbung geistiger Eigenschaften", S. 380—386.



oder des griechischen „ἐπίστασθαι" gebraucht: ich bin in der Lage, gegebenenfalls dies oder jenes thun zu können. Wir wollen also von nun an das actuelle Vollführen einer Leistung und die dauernde Disposition hiezu klar auseinanderhalten.

Hiebei knüpfen wir an einen sehr alten, in der Geschichte der Philosophie ehrwürdigen Gedanken an, an den Aristotelischen Unterschied zwischen dem ἐνεργείᾳ und dem δυνάμει ὄν; dem thatsächlich Actualisierten und dem nur potentiell Gegebenen. Und in diesem Sinne kann Disposition als jener dauernde Zustand definiert werden, der zu bestimmten vorübergehenden Leistungen befähigt, zu ihnen im Verhältnisse der dauernden Theilursache steht. Theilursache musste gesagt werden, weil die Disposition jedenfalls nicht die alleinige Ursache für das Zustandekommen der Leistung sein kann. Es muss vielmehr noch mindestens ein Anlass da sein, das Können in ein wirkliches Thun umzusetzen. Und diesen Anlass nennen wir nach Meinongs Vorschlag den Dispositionserreger, wie analog in der Physik vom Auslösereiz gesprochen wird. So scheidet denn die Dispositionspsychologie bereits drei Begriffe: Disposition, Leistung und Erreger.

Aber um vollständig zu sein, muss noch eines erwogen werden. Unser causales Denken kann es nicht vermeiden, die wesentliche Frage aufzuwerfen, auf Grund welcher Beschaffenheiten jemand eine bestimmte Disposition oder Fähigkeit habe. Dass sie ursachlos vorhanden sei, wollen und können wir nicht denken.

Statt nun theoretisch weiter darauf einzugehen, gestatte ich mir wieder, einen Vergleich heranzuziehen, der natürlich, wie alle Vergleiche, nicht völlig adäquat ist, aber doch den Sachverhalt zu klären geeignet sein dürfte. Denken wir uns ein geladenes Gewehr. Hier liegt etwas vor, was man etwa als δυνάμει ὄν bezeichnen könnte, ein potentieller Zustand, also das Analogon einer Disposition. Das Gewehr ist in der Lage, jeden Augenblick eine große physische Leistung zu vollführen, dem Geschosse eine gewaltige Anfangsgeschwindigkeit zu verleihen. Die Leistung ist der thatsächlich erfolgte Schuss, der Erreger, der Auslösereiz, ist das Abdrücken. Ich habe nun vorhin die Frage unbeantwortet gelassen: Welche Beschaffenheiten des Trägers einer Disposition sind es denn, denen er diese Disposition zu verdanken hat? Hier in unserem Beispiele ist die Antwort sehr leicht zu geben: Der Umstand, dass die Patrone darin ist, dass das Gewehr geladen ist. Diesen Thatbestand bezeichnet Meinong ganz treffend als Dispositionsgrundlage.

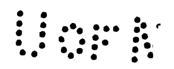
Wenn wir nun vor einem Gewehre stehen und die Frage aufgeworfen wird, ob es die früher erwähnte Fähigkeit besitzt, ob es geladen ist oder nicht, so können wir bei den modernen Einrichtungen der Gewehre uns durch einen raschen Handgriff



davon überzeugen. Wir können sehen, ob die „Grundlage" vorhanden ist, wir können nachsehen, ob das Gewehr geladen ist oder nicht, und haben so direct die Grundlage ermittelt, zugleich uns aber auch davon überzeugt, ob die Disposition vorliegt oder nicht.

Auf dem uns interessierenden Gebiete psychischer Thatsachen nun — und hiemit trete ich wieder meinem eigentlichen Gegenstande näher — sind wir nicht in dieser günstigen Lage. Denken wir uns, es stehe jemand vor uns, der flink multiplicieren kann. Warum kann er es? Auf Grund welcher Beschaffenheiten seiner ganzen Persönlichkeit? Sind es physiologische Thatsachen? Wir wissen es vorläufig nicht. Können wir es so ermitteln wie beim geladenen Gewehre? Das ist völlig ausgeschlossen. Ja sogar auf physiologischem Gebiete, wo die Dinge einfacher liegen, ist uns dieser Weg mehr oder minder verschlossen. Denken Sie sich, es handle sich um die Frage, ob jemand in der Lage sei, ein Hantel im Gewichte von 50 Kilogramm zu stemmen oder nicht. Kann selbst der Arzt aus der bloßen Untersuchung der Muskulatur dies mit Sicherheit ermitteln? Ich glaube, er wird dieser Aufgabe skeptisch gegenüberstehen. In diesen Fällen gibt es ein einziges Mittel: wir müssen die Leistung selbst provocieren; wir müssen dem einen sagen, er solle multiplicieren, dem anderen müssen wir das Hantel hinreichen und ihn auffordern, die Leistung zu versuchen; kurz, wir müssen so vorgehen wie der Nichtkenner beim Gewehre: der drückt einfach los; das ist für ihn das beste Mittel, sich zu überzeugen, ob es geladen ist oder nicht. Dieses letztere Verfahren, sich durch das Losschießen des Gewehres davon zu überzeugen, ob es geladen ist oder nicht, macht sofort den Eindruck des Roheren, Empirischen, Aposteriorischen, Inductiven gegenüber dem deductiven Verfahren, wenn ich untersuche, ob die Ladung darin ist. Auf psychischem Gebiete aber sind wir auf dieses Verfahren allein angewiesen: wir müssen die Leistung provocieren, denn nur so können wir erfahren, ob die Disposition vorhanden ist. Es ließen sich Beispiele hiefür auch aus anderen Gebieten beibringen, auch etwas feiner gefasste als das von dem Gewehre. So gestattet z. B. eine Uhr die Frage, wie lange sie, ohne aufgezogen zu werden, in Gang bleiben könne. Das wird der Kenner vielleicht durch eine Untersuchung der Uhr ermitteln können, der Nichtfachmann nur durch die Leistung selbst: er lässt die Uhr gehen und sieht dann, wie lange sie gelaufen ist.

Ich bitte nun genau festzuhalten: Es ist ein wesentlich verschiedener Sachverhalt, ob wir die Grundlage direct ermitteln oder indirect aus der Leistung erschließen. Die Gehirnphysiologie unserer Tage macht allerdings den Versuch, auch hierin Boden zu gewinnen. Sie will durch Untersuchung des Gehirns und seiner Functionen thatsächlich die Grundlagen psychischer Leistungen und Leistungsfähigkeiten aufdecken.



Die Ergebnisse sind aber noch so gering, dass wir die so complicierten Vorgänge auf geistigem Gebiete, wie sie sich beim Unterrichte abspielen, vielleicht noch auf Jahrhunderte hinaus nicht werden physiologisch erklären können: vor allem, weil alle gehirnphysiologischen Untersuchungen erst nach dem Tode möglich sind. Wäre die Wissenschaft bereits so weit vorgeschritten, so würde alles Prüfen mit einem Schlage überflüssig; der Physiologe würde das Gehirn untersuchen und etwa feststellen: Der Mann spricht perfect französisch. Alles Prüfen wäre damit erledigt. (Heiterkeit.)

Was wir also nur thun können, und was wir thun müssen, ist: aus der Leistung die Disposition irgendwie inductiv ermitteln. Und gerade hiebei stellen sich uns mannigfache Schwierigkeiten in den Weg.

Vorerst sei dies eine rasch zur Sprache gebracht, dass die Dispositionen gegenüber ihren Leistungen ein ganz eigenthümlich verschiedenartiges Verhalten zeigen. Es gibt z. B. Dispositionen, die durch einmalige Actualisierung einfach vernichtet werden. Das typische Beispiel hiefür bietet etwa die Biene mit dem Stechen-können. Sie kann uns mit ihrem Stachel verletzen, aber sowie sie es einmal thut, ist ihre Fähigkeit hiezu in der Regel zu Ende. Ein analoges Beispiel ist das von dem geladenen Gewehre. Wenn ich es losgeschossen habe, hat es auch schon die Disposition verloren. Viele Fälle dieser Art sind glücklicherweise nicht vorhanden.

Eine zweite Gruppe von Dispositionen wird durch die Actualisierung herabgesetzt. Auf physischem und psychischem Gebiete heißt eine wohlbekannte Erscheinung dieser Art Ermüdung. Je öfter dieselbe Leistung vollführt wird, desto größere Ermüdung tritt ein.

Eine dritte Gruppe von Dispositionen zeigt das charakteristische Verhalten, dass die Actualisierung ganz ohne Einfluss auf die Disposition bleibt. Die Disposition ändert sich nicht, mag sie öfter oder weniger oft actualisiert werden. Ob ich zweimal oder dreimal im Tage multipliciere, bleibt für meine Fähigkeit hiezu ziemlich irrelevant.

Viertens gibt es Fälle, in denen die Actualisierung die Disposition steigert. Auf physikalischem Gebiete allerdings dürften sich solche nicht oft finden. Auf physiologischem und psychologischem Gebiete aber sind dies alle Fälle von Übung, bei welcher infolge häufigen Actualisierens die Disposition gesteigert wird.

Diese auffallenden Verschiedenheiten nun in dem Verhalten der dauernden Fähigkeiten gegenüber den einzelnen actuellen Leistungen haben seit längerer Zeit schon das Interesse der psychologischen und in jüngster Zeit auch der pädagogischen Forschung erregt; wir haben eine reiche Literatur speciell über die Ermüdungsthatsachen (so Mosso, Ebbinghaus, Burgerstein, Kemsies, Wagner, Schiller, Kräpelin und viele andere).



Das Gebiet der Übungserscheinungen wieder ist nebst den Belehrungen, die man hierüber durch alle experimentalpsychologischen Arbeiten gewonnen hat, noch in dem speciellen Bereiche des Gedächtnisses ganz besonders sorgfältig durchgearbeitet worden. (Ich verweise unter anderem auf die Arbeiten von Ebbinghaus, Fauth, Ribot.)

Mit diesen die Sachlage erschwerenden Thatsachen muss man nun vorerst rechnen, wenn man, wie wir in der Schule, genöthigt ist, aus Leistungen dauernde Fähigkeiten zu erschließen. Unser Verfahren hiebei ist, wie schon früher erwähnt, jenes vergleichsweise roh-empirische, das eben die Leistung hervorruft, weil es auf anderem Wege die Fähigkeit nicht ermitteln kann. Es ist, wie die Etymologie des Wortes Prüfen klar zeigt, nichts anderes als ein Probieren *(probare)*.

Es ist nun meine weitere Aufgabe, den Fehlerquellen nachzugehen, die leider bei diesem Verfahren unausweichlich gegeben sind. Die typisch immer wiederkehrende Sachlage ist die, aus der größeren oder kleineren, besseren oder schlechteren, minder- oder überwertigen Leistung auf die Größe oder Güte oder den Wert der Disposition schließen zu sollen.

Besteht nun zwischen diesen beiden eine directe Proportionalität oder nicht? Ich will hier vorerst eine ziemlich elementare, ja fast plumpe (I.) Fehlerquelle ablehnen, gegen die man sich auch seit längerer Zeit schon zu sichern gelernt hat. Ich ziehe ein einfaches Beispiel heran: das Hochspringen. Wenn ich die Schnur ein Meter hoch spanne und nun zwei Leute drüber springen lasse und beide den Sprung ausführen, also beide die gleiche Leistung aufweisen: haben darum beide auch die gleiche Leistungsfähigkeit? Diese Frage ist gewiss nicht zu bejahen. Es können die größten Verschiedenheiten vorliegen. Der eine der beiden ist vielleicht ein ganz hervorragender Springer und zu einer weit höheren Leistung befähigt, der andere ist nur eben imstande, über diese Schnur hinwegzukommen. Den plumpen Fehlschluss, es seien auch die Leistungsfähigkeiten beider gleich, können wir durch ein leicht zu befolgendes Verfahren vermeiden, indem wir bis an die obere Grenze der Leistungsfähigkeit gehen. In dem genannten Falle müssten wir jeden so lange immer höher springen lassen, bis er nicht mehr kann: dann haben wir seine möglicherweise höchste Leistung vor uns. Dieses Verfahren wird auch auf psycho-physischem Gebiete bereits in allen Maßbestimmungen über Empfindlichkeit, Reactionszeit u. s. w. eingeschlagen.

Wollen wir nun diesen Vorgang auf das Prüfen in der Schule übertragen, so müssen wir consequenterweise auch hiebei bis an die obere Grenze gehen und untersuchen, wie viel der Schüler überhaupt höchstens leisten kann. Wenn dann die Leistungen zweier Schüler verschieden sind, so dürfte der größeren Leistung auch die größere Leistungsfähigkeit entsprechen. Das Hinaufgehen bis an die obere Grenze der



Leistungsfähigkeit ist aber eine missliche, geradezu gefährliche, zumindest aber sehr schwierige Sache: es raubt Zeit, und wir können es im Massenunterrichte schwer zustande bringen, dass wir beim Prüfen jederzeit sicher sagen dürfen, heute habe der Schüler sein Bestes gegeben, er habe wirklich so viel geleistet, als er kann. Solange wir aber nicht an der oberen Grenze der Leistungsfähigkeit sind, ist, wie Sie gesehen haben, der Schluss von der Leistung auf die Fähigkeit ein hinfälliger. Unser gewöhnliches Prüfungsverfahren läuft Gefahr, die guten Schüler zu unterschätzen, weil sie im Massenunterrichte nicht so weit angespannt werden können, als ihrer Leistungsfähigkeit entspräche; zugunsten des Durchschnittes werden wir leicht ungerecht, indem wir die besser Begabten falsch einschätzen.

Wenn wir aber andererseits der theoretischen Forderung, die hier erhoben wurde, nachgeben und uns bemühen, an die obere Grenze der Leistungsfähigkeit zu gehen, so stehen wir einer viel größeren Gefahr gegenüber, jener des Überanstrengens, des *„overwork"*, ein Fall, der bekanntlich in unserer pädagogischen Literatur eine so große Rolle spielt, eine größere vielleicht, als berechtigt ist.

Fassen wir daher alle diese Erwägungen zusammen, so können wir sagen, die erste Fehlerquelle liege darin, dass der Schluss von der Größe der Leistung auf die der Disposition ein unsicherer ist.

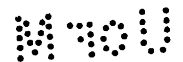
Die zweite Fehlerquelle (II) liegt in Folgendem. Wir haben es bisher als ganz selbstverständlich angenommen, dass wir die Leistung eben messen und daraus dann den Schluss auf die Größe der dahinter liegenden Disposition ziehen. Nun dürfen wir aber doch der kritischen Frage nicht ausweichen, ob wir wohl überhaupt psychische Leistungen messen können.

Für Physisches hat die Praxis des Lebens sowie die Wissenschaft Maßeinheiten geschaffen; wir messen Raumgrößen, wir messen Kräfte, Geschwindigkeiten u. s. w. Von psychischen Thatsachen ist bisher nur so viel festgestellt, dass sie in mancherlei Beziehung Größen sind.[1]) Das Bestreben aber, auf psychischem Gebiete Maßeinheiten aufzustellen, ist bisher trotz der geistreichen Versuche Fechners erfolglos geblieben. Eine exacte, wirklich allgemein angenommene Maßmethode ist auf diesem Gebiete bis jetzt nicht gefunden worden. Höfler hat in seinem Buche „Psychische Arbeit"[2]) zuerst den Versuch gemacht, die physikalischen Maßmethoden auf den speciellen Bereich der psychischen Arbeit zu übertragen, Wegfactor und Spannungsfactor zu sondern u. s. f. Dieser Hinweis ist ein äußerst glücklicher, aber praktisch für das Unterrichts- und

---

[1]) Vgl. insbesondere Meinong, „Über die Bedeutung des Weber'schen Gesetzes". Leipzig, Voss, 1896.

[2]) Leipzig, Voss, 1894.



Prüfverfahren noch nicht zu verwerten. Die oben S. 10 erwähnten Untersuchungen über Ermüdung haben auch darauf abgezielt, ein zuverlässiges Maß für die psychische Arbeitsleistung zu finden: man hat da z. B. eine einfache Thätigkeit, wie das Addieren, ausgesucht und das Maß in der Länge der Arbeit finden wollen. Wer eine Colonne von so und so vielen Zahlen durchaddiert, dessen Leistung ist so und so groß. Hier hat man nur den „Wegfactor" in Betracht gezogen, nicht aber die Intensität der Arbeit, welche die einzelnen Leistungen erfordern. Gerade letztere zu messen, ist eben dermalen noch unmöglich. Ebbinghaus hat hiefür die sogenannte Combinationsmethode vorgeschlagen.[1] Er gibt den Knaben Lesestücke, in welchen hie und da Worte fehlen: diese Worte müssen durch Interpolation ergänzt werden, und aus der Anzahl der richtigen oder falschen Interpolationen glaubt er auf die Intensität der Arbeit schließen zu können. Ein Anfang ist hiemit jedenfalls gemacht, aber eine sichere, für unsere praktischen Zwecke brauchbare Maßmethode ist dies noch nicht.

Nur so viel steht also fest: Die Leistungen unserer Schüler variieren von Null in allmählichem Übergange, in einer continuierlichen Reihe, bis zu einer gewissen nicht genau bestimmbaren Höhe. Unser Messen der Leistungen müsste nun darin bestehen, einer einzelnen ihren Platz in diesem Continuum anzuweisen. Zu diesem Zwecke hat man denn das Continuum empirisch wohl oder übel in gewisse nicht sehr genau abgegrenzte Zonen eingetheilt. Speciell bei uns sind solche amtlich festgestellten Zonen die sechs Noten unserer bekannten Scala. Denken Sie sich nun etwa eine von Null bis ins Schrankenlose verlaufende gerade Linie, welche die Reihe der Leistungen symbolisiert. Irgendwo in dieser Linie muss eine Leistung eingereiht werden. Den Punkt können wir nicht genau bestimmen, wir können nur annähernd sagen, in welche Zone die Leistung hineinfällt, weiter nichts. Schon die so einfache Frage: Sind diese Zonen gleich groß? ist schlechterdings nicht zu beantworten. Ist vielleicht die oberste Zone „vorzüglich" weit größer als die anderen, ist sie vielleicht unendlich groß? Selbst über diese scheinbar elementare Frage können wir zu einem sicheren Ergebnisse nicht kommen. Die Stufen sind nur recht approximativ bestimmbar.

Das Verfahren wird aber noch dadurch compliciert, dass wir es fast nie mit einfachen psychischen Leistungen zu thun haben, sondern dass immer eine ganze Menge von Factoren zusammenspielt. Denken Sie sich etwa einen deutschen Aufsatz. Da kommen ja so viele Momente in Betracht, dass wir sie mit 6, 7, 8 Punkten kaum erschöpft haben dürften. (Gedankengehalt, Gliederung des Stoffes, stilistische Gewandtheit, gram-

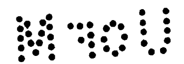
---

[1] „Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern." Zf. f. Psychol., XIII., S. 401 ff.



matische Correctheit, Rechtschreibung, äußere Form . . .) Nun müssen wir aber gleichsam die Summe des Ganzen ziehen und der Arbeit eine Note geben, wir müssen eine approximative Einreihung derselben in die Leistungszonen vornehmen. Ich möchte das Verfahren mit dem vergleichen, wenn wir bei der Bestimmung, nicht etwa der Lufttemperatur eines bestimmten Punktes, sondern der Durchschnittstemperatur einer Stadt ohne Thermometer und mit Zuhilfenahme einer Scala vorzugehen hätten, die ich vergleichswegen auch mit sechs Abstufungen annehme: kalt, kühl, indifferent oder mäßig, lau, warm, heiß. Und nun sollten wir etwa das Klima von Wien in diese Scala unterbringen. Etwas werden wir schon zustande bringen, wir werden das Klima der Stadt in eine dieser sechs Gruppen einreihen. Aber dass dieses Verfahren wenig exact ist, dass es eine Fülle von Irrungen in sich schließen kann, wird nicht in Abrede zu stellen sein. Ich kann nun schlechterdings nicht absehen, nach welcher Richtung hin unser Verfahren der Bestimmung der Note ein genaueres oder exacteres wäre. Wir können diese Betrachtungen also dahin zusammenfassen, dass wir sagen: Eine zweite Fehlerquelle liegt darin, dass wir die Größe der Leistung so schwer und nur recht ungenau, weit entfernt von irgendeiner Exactheit, bestimmen können. Umso gewagter ist dann der Schluss von der so ungenau bestimmten Größe der Leistung auf die dahinterliegende Disposition, die ja allein dasjenige ist, was uns interessiert.

Eine dritte Fehlerquelle (III) will ich nur kurz besprechen, da sie ja jedem Lehrer wohl bekannt ist; es sind dies die Störungen unserer intellectuellen Leistungen durch Gefühlsthatbestände. Der Affect, die Störung des Gleichgewichtes unserer Psyche, Befangenheit, Angst, Freude, Übermuth, alles, was in die Gefühlssphäre einschlägt, beeinträchtigt den intellectuellen Zustand des Geprüften und beeinträchtigt daher sowohl die Leistung als auch selbstverständlich den Schluss von der Leistung auf die Leistungsfähigkeit. Doch das sind bekannte Dinge. Einen Punkt indes möchte ich hervorheben. Im Wesen der Disposition als einer causalen Beziehung liegt es, nicht wahrnehmbar zu sein. Wir können uns nur dadurch überzeugen, ob die geistige Disposition vorhanden ist, dass wir die betreffende Leistung vollführen. Nun denke man sich einen jungen Mann, der vor einer Prüfung steht. Insbesondere der Eifrige und Gewissenhafte wird tagsvorher den Wunsch haben, sich zu überzeugen, ob er das Verlangte kann. Dazu bleibt ihm kein anderes Mittel übrig, als die Leistung zu provocieren. Er sagt sich das Betreffende auf, er stellt sich selbst Fragen und beantwortet sie. Bei den täglichen kleinen Prüfungen ist das ja erreichbar; steht aber der junge Mann vor einem größeren Examen, so ist diese Methode nicht anwendbar. Er hat über einen so großen Stoff vorbereitet zu sein, dass er mehrere



Monate brauchte, um sich alles das aufzusagen, was er können soll. Daher die Erscheinung, dass gerade die bestvorbereiteten, gewissenhaftesten jungen Leute vor der Prüfung, die doch für sie meist recht ungefährlich ist, in eine Angst gerathen, über die sie sich nicht hinwegzuhelfen vermögen. Der junge Mann kann sich eben nicht davon überzeugen, ob er alles beherrscht. Dieser Zustand der Aufregung aber hat naturnothwendig auch eine Störung der intellectuellen Leistung zur Folge, weil eben jeder Affect die geistigen Functionen beeinträchtigt.

Ein weiteres Moment, über das wir nicht hinwegkommen können (IV), ist die Verschiedenheit des Standpunktes bei der Beurtheilung. Vorerst bietet sich der streng objective oder absolute Standpunkt, von dem aus wir nur die Leistung betrachten und gar keine Rücksicht nehmen auf die Privatverhältnisse des Schülers, auf seinen Fleiß, seine Begabung: die Leistung wird von allem übrigen losgelöst und rein objectiv geschätzt. Wir sehen z. B. die Rechnungsaufgabe vor uns und qualificieren sie als solche: an den Schüler selbst denken wir gar nicht.

Diesen Standpunkt nimmt zumtheil das Leben ein. Es verlangt vom Menschen eine bestimmte Leistung mit der schärfsten, grausamsten Rücksichtslosigkeit, ob nun der Betreffende durch irgend welche private oder persönliche Umstände behindert ist oder nicht. Diese Grausamkeit, die das Leben dem Menschen gegenüber beweist — sollen wir sie auch bei der Schätzung in der Schule anwenden? Man kann sagen: Wir sollen den Schüler auf die Härten des Lebens vorbereiten. Eine entgegenstehende Auffassung aber sagt: Nein, wir sollen Rücksichten nehmen, wir sollen individualisieren.

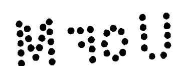
Ein zweiter Standpunkt ist der relative: Wir messen eine Leistung an den Leistungen anderer, wir vergleichen die Leistungen, wir bringen sie in eine Reihe. Das Locieren ist zwar abgeschafft, aber damit ist die relative Einschätzung nicht aus der Welt geschwunden. Der Lehrer ordnet sich doch gelegentlich die Arbeiten der Classe und sagt sich: Das sind die besten fünf. Dieses Vorgehen ist genau genommen ein ungerechtes, weil infolge dessen auch eine mindere Arbeit an erste Stelle kommen kann. Eigentlich müsste man also diesen Standpunkt verpönen, aber praktisch wendet man ihn doch an. Im Kampfe ums Dasein macht er sich recht sehr geltend. Wenn der Staat oder ein einzelner etwa fünf Leute für irgendeinen Zweck braucht, so nimmt er sich eben die fünf Besten, die da sind. Hier erscheint der relative Standpunkt in aller Schärfe vertreten. Wenn wir Lehrer uns ernstlich fragen, wie wir es damit halten, so glaube ich, wird keiner von uns sein Gewissen in dieser Richtung ganz rein fühlen, so dass die relative Schätzung bei ihm etwa nie mitgespielt hätte. Unwillkürlich beurtheilen wir die Leistung des einen nach der übrigen

Classe: steht er in einem schwächeren Jahrgange, so wird seine Leistung höher, steht er in einem besseren Jahrgange, so wird sie niedriger geschätzt.

Des weiteren haben wir den subjectiven oder individualisierenden Standpunkt zu erwägen. Hier tritt das humane Princip hervor: das Rücksichtnehmen auf die Begabung, auf die Privatverhältnisse, auf den Gemüthszustand, den Fleiß, das sittliche Verhalten des Schülers. Alles das lassen wir mitunter in die Beurtheilung der Leistung mitspielen. Dieser Gesichtspunkt ist, streng logisch genommen, ein falscher. Wir beurtheilen die Leistung unrichtig, und doch sind die von außen herangezogenen Momente von erziehlichem Standpunkte wichtig.

Das alles möchte ich in die Behauptung zusammenfassen, dass wir Lehrer wohl oder übel in unserer Qualification diese drei Standpunkte meist vermischen. Dass aber dadurch die Exactheit des Verfahrens leidet, liegt auf der Hand. Insbesondere kommt hier die ethische Wertschätzung des Fleißes mit in Betracht. Hier sehen wir einen geradezu paradoxen Widerstreit zweier Principien. Zwei Schüler *A* und *B* weisen ganz gleiche Leistungen auf. Der Fleiß des *A* ist dabei notorisch größer gewesen als der des *B*. Wessen Leistungsfähigkeit ist nun die größere? Bekannt ist für uns alle der Schluss, dass, wenn *A* bei größerem Fleiße doch nur Gleiches leistet, dieser Schüler *A* als der minder Begabte erscheint. Wir urtheilen denn auch vielfach so. Bedenken wir aber Folgendes: Wir haben ja den Menschen nicht bloß im Prüfungszimmer zu beurtheilen, sondern mit Rücksicht auf sein künftiges Leben. Wenn wir uns da die Frage stellen: Was wird er als Mann im Leben leisten? so dürfen wir den Fleiß nicht unterschätzen. Die Erwägung ist nicht abzuweisen, dass der Fleißigere trotz der geringeren Begabung diesen Mangel im späteren Leben wettmachen werde, während der Begabte, aber nicht Fleißige vielleicht geradezu sein Talent vergeuden und schließlich „verbummeln" werde, so dass der Fleißige für das Leben, für die Dauer, seiner Gesammtveranlagung nach vielleicht doch vorzuziehen ist. Das sind zwei Principien, die sich bekämpfen und uns die Feststellung der Leistungsfähigkeit wieder erschweren.

Kurz zu erwähnen wäre hier auch noch das Hereinspielen der ethischen Bewertung intellectueller Leistungen. Bei der Schätzung einer physischen Leistung ist das moralische Moment natürlich ohne Einfluss. Ob ein Mensch 50 Kilogramm heben, ob er ein oder zwei Meter weit springen kann, lässt sich feststellen, ohne dass seinen ethischen Eigenschaften damit irgend nahegetreten würde. Im Principe ist es auch bei den intellectuellen Leistungen so. Es ist sogar, indem die Sittennote von der Beurtheilung der Leistungen gesondert wird, principiell festgelegt, dass wir darauf nicht Rücksicht zu nehmen hätten. In der Praxis aber ist dieses Princip wieder



nicht scharf durchführbar. Es ist mit ungewöhnlichem Nachdrucke in den „Weisungen zur Führung des Schulamtes" darauf hingewiesen, dass es falsch wäre, die Leistungen durch Ziffern zu qualificieren, dass vielmehr Worte dafür genommen werden müssen. Dadurch aber, dass die gesetzlich festgelegte Notenscala neben das Wort die Ziffer schreibt, dass die Worte also Rangsnummern erhalten, bekommen diese Worte einen ganz selbständigen Wert, ich möchte sagen, einen Zwangscours und erscheinen vom Sprachgebrauche der gewöhnlichen Rede losgelöst. (Zustimmung.) Was der einzelne Mensch sich unter „lobenswert" denkt, ist hier ganz gleichgiltig: „lobenswert" ist einfach die zweite Kategorie. Besondere Schwierigkeiten hat das schon vielfach bei den Fleiß- und Sittennoten hervorgerufen. Doch darauf sei hier nicht weiter eingegangen; vielmehr sei nur nochmals daran erinnert, dass im Principe bei der Classification der Leistungen die ethische Wertschätzung ausgeschlossen ist. Sehen wir uns aber die amtlichen Worte an, so finden wir darin die Verschiedenheit der Standpunkte schon ausgedrückt. In dem Worte „vorzüglich" tritt der relative Standpunkt in den Vordergrund: „besser als die anderen". In den Worten: „lobenswert" und „befriedigend" aber liegt eine ethische Wertschätzung, die Leistung verdient Lob, sie befriedigt. Lesen wir allerdings die nähere Ausführung, in der es heißt: „Befriedigend bezeichnet den höheren Grad der Reife", so tritt uns wieder der relative Maßstab entgegen. „Genügend" entspricht augenscheinlich der absoluten Wertschätzung. Ich kann den Schöpfern dieser Bezeichnungen eigentlich keinen schweren Vorwurf machen, denn es ist eben nicht möglich, allen Forderungen gerecht zu werden. Die verschiedenen Principien der Beurtheilung spielen sosehr durcheinander, dass wir bei der Wahl von Worten eine einwandfreie Bezeichnung überhaupt nicht schaffen können. Wenn wir daher schon das Continuum von Leistungen in sechs Zonen theilen, so wäre es fast das Aufrichtigste, sie zu numerieren. Eine Benennung wird nie tadelfrei bleiben.

Was besonders die ethische Wertschätzung betrifft, so wird jeder die Erfahrung gemacht haben, dass er durch eine schlechte Note einem Schüler oft wehe gethan hat; der Schüler hat das Gefühl, dass er damit auch getadelt wird. Und doch ist nur seine Leistung beschrieben. Wenn wir das Wort „lobenswert" gebrauchen, wenn wir ein Lob anwenden, so kann darin eine Ungerechtigkeit liegen: der Schüler ist vielleicht vermöge einer glücklichen Begabung zur zweiten Kategorie der Leistungen befähigt, aber Lob verdient er wahrhaftig nicht. Und derartige Ungerechtigkeiten können oft recht bitter wirken.

Nun ist noch auf einen Umstand hinzuweisen, der schon von der Herbart'schen Schule in voller Klarheit ausgesprochen, unter anderen auch von Willmann erörtert worden ist: die

schädliche Wirkung häufiger Prüfungen auf das Interesse an der Sache. So dankbar es wäre, sich hierüber des näheren auszulassen, so bleibe dies doch mit Rücksicht auf die Kürze der Zeit nur angedeutet. Ich glaube, damit eine Saite in dem Innern eines jeden berührt zu haben, die er in seinem Leben schon oft erklingen gehört hat.

Wer von uns sich die gewissenhafte Forderung stellt, gerecht zu classificieren, wird sich immer und immer wieder sagen müssen: Ich stehe vor einer unlösbaren Aufgabe. (Sehr richtig!) Das Publicum und unsere lieben Schüler haben sich das nun in ihrer Weise zurechtgelegt, indem sie die Noten äußerlich zwar recht sehr schätzen und ihnen nachjagen; hinterher aber, wenn sie in der Welt draußen sind, hört man oft genug die Äußerung: Ob einer Vorzugsschüler ist, oder gerade nur sein Genügend erlangt, ist für die Beurtheilung des Menschen ganz gleichgiltig, wenn er nur durchkommt. Ja es wird oft die frivole Behauptung aufgestellt: Die Vorzugsschüler taugen im späteren Leben überhaupt nichts! (Heiterkeit.) Jedenfalls muss man aber an dem Wunsche Willmanns festhalten: eine Thätigkeit, die so schwierig, so undankbar, ja vielfach gefährlich ist, darf man eben nur so selten als möglich ausführen; unser ganzes Augenmerk müssen wir vielmehr auf die Hebung des Interesses am Stoffe selbst lenken. (Zustimmung.)

Ein Schritt zur Besserung ist, wie ich zu Anfang erwähnte, bereits seitens der hohen Unterrichtsverwaltung geschehen, das müssen wir dankbar anerkennen: vieles bleibt noch zu thun.

Der tüchtige, fleißige, arbeitende Geschäftsmann wird nicht Tag für Tag die Hälfte seiner Zeit dazu verwenden, Bilanz zu machen. Der Blumenzüchter wird das Wachsthum seiner Pflanzen nicht täglich mit dem Zollstabe oder der Wage untersuchen. Er wird der Natur und ihrem immer regen Entwicklungstriebe vertrauen. Nur wenn es nothwendig ist, wird er eine Prüfung des Wachsthums vornehmen. So sollen auch wir der Triebkraft der geistigen Entwicklung unserer Jugend mehr vertrauen und ihr nicht täglich den Puls fühlen. Freilich setzt das voraus, dass wir umso gewissenhafter im Lehren, im Unterrichte arbeiten. Aber wenn wir dies thun, wenn wir das Interesse an der Sache erwecken, dann wird das Prüfen von selbst zurücktreten.

Ich gebe zu: der Staat und die Gesellschaft brauchen Zeugnisse, um einen Anhaltspunkt für die Verwendung der jungen Leute zu haben. Wir Schulmänner aber müssen unsererseits den Forderungen der Natur und des menschlichen Geistes immer wieder gegenüber den staatlichen Bedürfnissen ihr Recht wahren. So wird mit der Zeit vielleicht ein Compromiss zustande kommen, das alle Betheiligten besser befriedigt als der dermalige Zustand.

